

**Relatório Final de Estágio Pedagógico realizado na
Escola Secundária Rainha Dona Leonor**

**Dissertação elaborada com vista a obtenção do grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Presidente:

Doutor Gonçalo Manuel Albuquerque Tavares, Professor Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutora Ana Maria Silva Santos, Professora Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro, Assistente Convidada da Faculdade de Motricidade Humana

Licenciado José João Pereira Henriques de Frias, docente da Escola Secundária Rainha Dona Leonor

Ana Margarida Jacinto Manuel

2014

Dedicatória:

Ao meu Pai

Agradecimentos

Ao longo desta etapa, foram muitas as pessoas que construíram a minha caminhada. Caminhada pessoal, caminhada profissional, caminhada social. Cada um à sua maneira, e com o seu devido contributo. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

À professora Conceição Pedro pelo apoio, prontidão, relação, exigência e atenção que deu ao longo de todo o processo de formação, ainda que o seu tempo tenha sido distribuído por inúmeros professores estagiários.

Ao professor João de Frias, um perfeccionista a todas as horas. Sempre apaixonado pela escola e pela arte de ensinar o “bem” ao mais ínfimo pormenor.

Aos colegas de estágio António Gaspar e Nuno Cruz, que acima de tudo, estiveram sempre presentes. Dia após dia, dilema após dilema.

À turma do 11^º5^a pelo empenho, dedicação e por tudo o que aprendi.

Ao professor Adilson Marques, que incondicionalmente deu o seu apoio e ajuda na realização de determinados documentos, e que se mostrou sempre disponível para ajudar a resolver problemas. Foi também com quem realizei alguns desabafos sobre problemas associados à Educação Física.

Ao meu treinador, Mauro Policarpo, por me mostrar, dia após dia, que é possível atingir o que queremos e desejamos. Basta erguer a cabeça e lutar. As minhas desculpas por todos os treinos em que o cansaço era a única coisa visível.

Ao Ivo Domingues, por respeitar e cumprir todo o espaço e tempo necessários à construção de uma melhor formação profissional. Pela minha frequente ausência, pela tolerância e carinho.

À minha família, por todos os momentos de compreensão e que acreditaram em mim. À minha irmã Joana, ao meu cunhado Vítor, à minha tia Milú e à minha sobrinha Carolina.

Em especial, à minha mãe pela minha ausência durante estes tempos conturbados mas também pela paciência e dedicação com que me apoiou nos momentos mais difíceis e de exaustão. Obrigada ainda pelo incentivo que sempre me deu nesta e noutras caminhadas, e por me transmitir toda a garra e força que tem. Sem dúvida: por tudo e por nada.

Ao meu pai, de outra forma, pela garra e ensinamentos da vida que me deu, mas, sobretudo, pelo exemplo de vida que me deixou...

Resumo

O presente relatório surge com o objetivo de refletir sobre as competências adquiridas ao longo do processo de formação desenvolvido no estágio pedagógico. Este foi realizado na Escola Secundária Rainha Dona Leonor no ano letivo 2013-2014, e integrou o 2.º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, constituindo-se como a preparação para o desempenho da função docente.

O estágio pedagógico teve como referência o Guia de Estágio Pedagógico 2013-2014, no qual estão explícitos objetivos, relativos a quatro áreas de intervenção.

Com a gestão do ensino, foi possível abraçar determinadas competências que aumentaram a qualidade da lecionação das aulas.

Foi realizado um estudo de investigação acerca dos correlatos do transporte ativo dos alunos no trajeto casa-escola, o qual foi posteriormente apresentado à comunidade escolar.

Através da implementação de um dia lúdico e da coadjuvação no desporto escolar foi possível ter uma participação ativa na escola. Para além disso, o papel ativo do estabelecido com a comunidade escolar fez com que se criasse uma relação de constante interação e partilha.

Este documento permite a análise e reflexão das competências desenvolvidas, das dificuldades sentidas, das estratégias utilizadas e dos compromissos valorizados.

Palavras-Chave: Reflexão, Formação Profissional, Competências, Dificuldades, Avaliação Contínua.

Abstract

This report is focused on the reflection about the skills acquired during the training process developed in practicum. This traineeship was carried out at Escola Secundária Rainha Dona Leonor in the academic year 2013-2014, and filled the 2nd year of the Master in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education of Faculdade de Motricidade Humana. This mastership establishes itself as the preparation for the performance of teaching practice.

This practicum was based on the Guide to Teacher Training 2013-2014, in which are mentioned specific goals relating to four intervention areas.

With the teaching management it was possible to hold a certain amount of skills which increased the quality of the lessons.

A research was also made with the goal of studying the relationship of the active mobility of students on the path home-school, which was subsequently presented to the school community.

Through the implementation of a playful day combined with school sports it was possible to have an active participation in school. In addition, the active role of the teacher with the school community was created through a relationship of constant interaction and sharing.

This report allows the analysis and reflection of the skills developed as well as the experienced difficulties, the strategies used and the valued commitments.

Keywords: Reflection, Training, Skills, Difficulties, Continuous Assessment.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	3
2.1 A ESCOLA.....	3
2.2 O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	7
2.3 O NÚCLEO DE ESTÁGIO	9
2.4 A TURMA.....	11
3. A ARTE DE ENSINAR E A ARTE DE APRENDER.....	13
4. PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO.....	38
5. PROFESSOR COMO PARTE INTEGRANTE DA ESCOLA	44
6. INTERAÇÃO ESCOLA-MEIO	51
7. APRENDIZAGEM PARA A VIDA.....	59
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
9. ANEXOS.....	67

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1- NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	4
--	---

LISTA DE ABREVIATURAS

A	Avançado
AI	Avaliação Inicial
AF	Avaliação Formativa
AS	Avaliação Sumativa
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CDJ	Complexo Desportivo do Jamor
CEB	Ciclo de Ensino Básico
CEF	Curso de Educação e Formação
DE	Desporto Escolar
DT	Diretor(a) de Turma
E	Elementar
EF	Educação Física
ESRDL	Escola Secundária Rainha Dona Leonor
FB	Feedback
GEF	Grupo de Educação Física
I	Introdutório
IE	Investigação Educacional
NE	Núcleo de Estágio
OE	Orientador de Escola
OF	Orientadora de Faculdade
PAI	Protocolo de Avaliação Inicial
PAT	Plano Anual de Turma
PES	Projeto de Educação Para a Saúde e Sexualidade
PNEF	Programas Nacionais de Educação Física
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
SPTI	Semana de Professor a Tempo Inteiro

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório tem por objetivo analisar o processo de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Rainha Dona Leonor (ESRDL), situada em Alvalade, no ano letivo 2013-2014. Foi lecionada a disciplina de Educação Física (EF) ao 11º ano de escolaridade. O estágio integra o 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, e tem por base um conjunto de análises e reflexões decorrentes do trabalho desenvolvido ao longo do presente ano letivo.

Este estágio foi composto pelo desenvolvimento de determinadas competências, abrangendo quatro áreas de intervenção, nomeadamente: Área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem; Área 2 - Inovação e investigação; Área 3 - Participação na escola; e, Área 4 - Relação com a comunidade (Acompanhamento da Direção de Turma, Ação de Integração com o Meio).

Em cada uma destas áreas são descritas as atividades desenvolvidas, procurando-se essencialmente refletir sobre as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para a sua superação. São também refletidas todas as contribuições que essas dificuldades promoveram na melhoria da minha formação individual. Além disso, são destacados pontos fortes da minha atuação e, principalmente, as necessidades de desenvolvimento que persistem após o estágio pedagógico, projetando linhas orientadoras que se abrem para o meu futuro como professora de EF. Ainda que a abordagem seja realizada área-área, sempre que possível são referenciadas as interações e sinergias que se estabeleceram entre as diferentes áreas, refletindo-se sobre a contribuição destas para a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Estruturalmente, o presente relatório divide-se em seis partes.

Na primeira parte, apresentarei uma descrição contextual acerca das principais características da escola, do grupo de educação física (GEF) e da turma com a qual desenvolvi e melhorei o meu trabalho, de maneira a poder contextualizar o desenvolvimento do estágio pedagógico.

Na segunda parte farei uma análise reflexiva e projetiva do ensino e da aprendizagem que foi proporcionada aos alunos, e de como estes devem ser parte integrante do processo.

A terceira parte será dedicada à reflexão e investigação que deve estar presente na vida profissional de cada docente. Importa salientar que neste capítulo será realizada uma descrição e análise do trabalho desenvolvido ao longo do ano, com vista à investigação de uma problemática associada à escola.

Na quarta parte será contextualizado o trabalho desenvolvido na escola, integrando-se nele o desporto escolar e a ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas do contexto.

A quinta parte do presente relatório é atribuída à relação com o meio e comunidade escolar, na qual o professor é dos principais intervenientes, tal como o aluno. Serão abordadas todas as atividades desenvolvidas, com vista a aquisição de competências integrantes da profissão docente.

Na sexta e última parte será realizada uma conclusão de todo o processo de formação. Consistirá numa reflexão crítica sobre a evolução tida ao longo do mesmo, com especial incidência no estágio pedagógico vivido durante o presente ano letivo, realçando a relevância desta etapa a nível profissional e pessoal.

Segundo Onofre (2003) o estágio pedagógico deve ser encarado como uma experiência de responsabilidade integral pelas tarefas profissionais, ainda que seja desejável que algumas dessas experiências possam ser simplificadas, atendendo à complexidade que apresentam.

O autor refere ainda que “(...) o estágio deve ser organizado de modo que a dedicação ao mesmo pelo professor estudante possa ser integral (...)” (p. 61).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Torna-se importante conhecer o desconhecido, conhecer o que nos avizinha, conhecer o local e pessoas que nos irão rodear durante algum tempo. Só assim se poderá desenvolver um melhor trabalho, em prol da formação profissional.

É bom que o futuro profissional saiba o que vai encontrar e se prepare para o confronto.

Ou então que desista em devido tempo. Não se prepara ninguém que vai para a guerra num contexto completamente diferente daquele onde se vai exercer o combate, a menos que a intenção seja suicida.

Brás e Monteiro (1998, p. 3)

2.1 A ESCOLA

O Liceu Rainha Dona Leonor foi criado em 1947, para “servir” a zona ocidental da cidade de Lisboa, e instalou-se no Palácio da Ribeira situado na Rua da Junqueira. A sua frequência era exclusivamente feminina, de acordo com dados retirados do projeto educativo de escola.

Em 1961, a escola alojou-se no edifício que ainda hoje ocupa, no bairro de Alvalade e que pertence à freguesia de S. João de Brito, em Lisboa. Esta freguesia caracteriza-se pela existência de todos os grupos socioeconómicos, que se distribuem por zonas mais ou menos diferenciadas segundo o tipo de habitação. Ainda assim, continuou a existir a escola na Rua da Junqueira durante pelo menos quatro anos devido ao aumento da população escolar. Na Rua da Junqueira continuou depois como estabelecimento de ensino mas com outro nome: Escola Secundária Rainha Dona Amélia.

Após o 25 de abril de 1974, a população escolar passou a ser mista, tal como ocorrera em todos os estabelecimentos de ensino, e o termo Liceu foi então substituído por Escola Secundária.

Entre os anos 2009 e 2011, a escola sofreu grandes obras de remodelação, requalificação e modernização. A intervenção do Parque Escolar centrou-se essencialmente na remodelação das instalações existentes, ao nível do reordenamento de compartimentação, beneficiação de revestimentos de interiores e parcial intervenção na superestrutura, remodelação integral de infraestruturas elétricas, de telecomunicações, de águas e de esgotos (Parque Escolar, 2013).

Em maio de 2013, a ESRDL passou por um processo de fusão, passando a fazer parte de um agrupamento de escolas, o Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor.

Deste agrupamento, fazem parte seis estabelecimentos de ensino, nomeadamente a E.B. 1 dos Coruchéus, a E.B. 1 Hospital D. Estefânia, a E.B. 1 com Jardim de Infância de S. António, a E.B. 1 Bairro de S. Miguel, a Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos e a Escola Secundária Rainha Dona Leonor, sendo esta última a escola sede do agrupamento.

Atualmente organiza-se em três retângulos, formando desse modo um U. No final dos anos 60/70 (fim do século XX), foi construída a parte nova, a este, que cobre a comunicação visual com o parque INATEL - Estádio 1º de maio. Essa alteração pode inclusive explicar um defeito estrutural que a escola inicialmente não tinha: o da repercussão excessiva dos sons do pátio, nas salas de aula.

Com a reorganização administrativa do território, ocorrida este ano corrente, a Freguesia de São João de Brito agregou-se à Freguesia de Alvalade e à Freguesia do Campo Grande, passando a chamar-se única e exclusivamente Freguesia de Alvalade.

Nesta escola é possível lecionar o 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (7º, 8º e 9º anos), o ensino secundário (10º, 11º e 12º anos), os cursos profissionais e os cursos de educação e formação (CEF), (módulos capitalizáveis, entre outros).

No início deste ano letivo, a ESRDL contava com 100 professores e 1335 alunos inscritos nas 47 turmas existentes. O ensino básico conta com 13 turmas, enquanto o ensino secundário conta com 34 turmas distribuídas pelos cursos Científico-Humanísticos, nomeadamente Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, bem como pelo curso Profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, como podemos observar na tabela que se encontra abaixo.

Tabela 1- Número de turmas e alunos por ano de escolaridade

Escola Secundária Rainha Dona Leonor			
	Ano Escolar	Número de Turmas (Ano Letivo 2013/2014)	Número de Alunos (Ano Letivo 2013/2014)
Ensino Básico	7º	4	121
	8º	4	120
	9º	5	150
Ensino Secundário	10º	10	302
	11º	10	289
	12º	10	300
Ensino Profissional	10º	1	26
	11º	1	19
	12º	1	19
Cursos CEF	12º	1	13
TOTAL		43	1359

Segundo os dados de setembro de 2013, e como podemos observar na

Tabela 1, no início do ano letivo, a escola era constituída por quarenta e três turmas, do 7º ao 12º ano de escolaridade, sendo que o número médio de alunos por turma oscilou entre 27 e 30 alunos, à exceção dos CEF que tem apenas 13 alunos.

A escola possui uma imagem bastante positiva junto dos jovens do concelho, que acabam por se matricular nesta instituição pela representação que dela constroem, bem como junto dos seus encarregados de educação.

A grande dinâmica que caracteriza a ESRDL deve-se, em grande parte, ao elevado número de atividades de complemento da formação académica que oferece. Estas atividades estão organizadas a partir de diferentes núcleos, projetos e iniciativas, como são exemplos: Banco de livros - Livros em Cadeia (iniciativa de promover a partilha, a cooperação e solidariedade entre alunos e comunidade escolar, contribuindo para a reutilização de livros escolares); Centro de Recursos Educativos e Multimédia; Clube do Ambiente; Desporto Escolar; Grupo Coral; Escola Solidária (colaboração com a Comunidade Vida e Paz e com o Banco Alimentar); Grupo de Teatro; Jornal Académico; Plano Nacional de Leitura; Segurança na Escola; Projeto de Educação Para a Saúde e Sexualidade (PES); Uma Escola Aberta à Cultura.

Estas atividades e projetos refletem a aposta eminente na componente extracurricular, assumindo claramente a intenção de favorecer a formação integral dos alunos, objetivo presente no projeto educativo da escola.

Além das atividades e projetos anteriormente referenciados, a escola dispõe de um conjunto de serviços destinados a assegurar o desenvolvimento educativo dos alunos:

- Serviço de Psicologia e Orientação (SPO): é um serviço especializado de apoio educativo para promover condições que assegurem a integração escolar e social dos alunos e facilitem a transição para a vida ativa;

- Salas de Estudo: espaço onde se pretende a criação de um ambiente educativo, aproveitando o tempo livre dos alunos de forma enriquecedora e construtiva. Desse modo é garantido aos alunos um apoio individualizado;

- Tutoria: compete ao professor tutor desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares.

É cada vez mais importante refletir acerca das orientações pedagógicas dirigidas pela escola, uma vez que é em função delas que o ensino e a aprendizagem dos alunos se desenrolam, com vista ao sucesso do aluno.

Segundo Zabalza (1994, p. 1) “A escola é a unidade social, funcional e organizativa de referência na programação. O professor é a unidade operativa”.

A ESRDL apresenta boas condições tanto a nível espacial como material para a lecionação das aulas de EF.

A escola possui quatro espaços de aula, um deles exterior, o descoberto, e três interiores, nomeadamente o ginásio grande, o ginásio pequeno, e o coberto.

O GEF elabora todos os anos um horário com as rotações pelos espaços. Esta rotação está organizada para que todas as turmas passem, durante um mês, pelos quatro espaços existentes (ginásio grande, coberto, ginásio pequeno e descoberto). A sala de EF não consta no esquema de rotação dos espaços de aula, sendo a sua utilização concretizada de acordo com as necessidades de cada professor. Geralmente foi dada primazia ao professor que lecionava no espaço descoberto, uma vez que este poderia estar impossibilitado de lecionar a aula devido às condições climatéricas.

O descoberto superior apresenta-se como um espaço de utilização complementar ao ginásio grande. No entanto, como se encontra descoberto, a sua utilização pode ser limitada pelas condições climatéricas.

Considera-se um ponto forte da escola, a existência de vários espaços para a prática da EF. Para além disso, todos eles apresentam uma boa dimensão e um bom apetrechamento de recursos materiais. Os professores nunca são obrigados a lecionar uma aula teórica, exceto se estiverem no espaço descoberto e as condições climatéricas não permitam a lecionação da aula. Nesse caso os professores poderão ocupar a sala de EF.

Para além dos espaços enunciados, é importante referir que depois de um inventário realizado no início do ano letivo, foi possível conhecer os materiais pertencentes a cada espaço de aula, para um total conhecimento do que poderia ser utilizado nas aulas de EF.

Em relação à polivalência dos espaços, todos eles permitem lecionar pelo menos três matérias. O ginásio pequeno é talvez o espaço mais limitado ao nível da lecionação das matérias, uma vez que é o único que permite a lecionação de ginástica (de aparelhos, acrobática ou de solo) na sua vertente oficial. No entanto também podem ser lecionadas outras matérias, tais como desportos de combate, dança, escalada adaptada nos espaldares e, ainda potenciar o desenvolvimento das capacidades físicas (equilíbrio, força muscular, coordenação, flexibilidade, entre outras).

Ainda assim, em geral, os materiais existentes sustentam e permitem o desenvolvimento da EF eclética, permitindo aos alunos serem detentores de um currículo rico em experiências variadas.

2.2 O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O GEF da ESRDL está inserido no Departamento de Expressões, e é através deste departamento que os professores de EF têm a possibilidade de manifestar as suas opiniões em Conselho Pedagógico. Este grupo é composto por dez professores, sendo que quatro são do género feminino e seis do género masculino, e ainda por três professores estagiários da Faculdade de Motricidade Humana, sendo dois do género masculino e um do género feminino. Dos dez professores referidos, um desempenha o cargo de coordenador de grupo, outro professor é responsável pela gestão das instalações e materiais, e outro professor pela coordenação do desporto escolar (DE).

Realizando uma caracterização global do GEF, este apresenta algumas adversidades, nomeadamente na expressividade de determinadas opiniões. Aquando da realização das reuniões de GEF é possível verificar que existe alguma discrepância e desencontro nas opiniões manifestadas por cada um, e no modo como expressá-las.

É um grupo com algumas particularidades, e que no seu todo não se apresenta unido, dificultando assim todo o trabalho realizado em grupo, que deveria uniformizar o ensino da EF. No seio do núcleo de estágio (NE) foi pensado que se poderia atuar no sentido de uniformizar o trabalho dos professores, partilhando assim conhecimentos e competências.

No entanto, esta tarefa foi dificultada ao longo do ano, uma vez que as atividades extracurriculares de cada professor eram apresentadas como meio impeditivo da criação de momentos de partilha. Contrariamente ao referido, Brás e Monteiro (1998, p. 3) referem “o GEF da escola é o berço da socialização da profissão”.

Relativamente ao trabalho desempenhado pelo GEF, e no sentido de uniformizar o trabalho conjunto dos professores, é possível referir que em tempos existiu um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI). No entanto, ao longo dos últimos anos, não tem sido aferido e, como tal, deixou de ser utilizado pelos professores do grupo, obrigando-os a guiarem-se unicamente por uma matriz que define a excelência em cada matéria a lecionar.

Essa matriz foi construída com base nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) contendo nela as adaptações e os ajustes necessários à realidade escolar em questão.

Uma vez que o PAI não tem vindo a ser utilizado nos últimos anos, é importante e imprescindível procurar a uniformização do trabalho dos professores, com vista à aplicação

dos mesmos critérios por parte de todos. Assim, para sustentar um pouco mais as orientações pedagógicas a que o GEF se propõe, o NE procedeu à construção de um PAI.

Assim é possível referir que as orientações pedagógicas, referentes à etapa inicial do ano letivo e que é comum a todos os professores, estão delineadas. Essas orientações pedagógicas permitem que cada professor tenha uma linha orientadora para o processo de planeamento e definição de objetivos.

Ainda assim, o trabalho conjunto que deveria existir no seio do GEF poderia ser mais coeso, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos. Os horários e rotinas podiam e deviam ser moldáveis, de maneira a conseguir aumentar o rendimento dos alunos, e sem dúvida proporcionar uma melhor e mais consistente formação dentro do GEF.

A definição e aferição de critérios de avaliação por parte do GEF deveria ser um dos aspetos a retificar, melhorando assim o trabalho de grupo. As decisões tomadas face ao currículo do aluno parecem ser muitas vezes banalizadas pelo pouco tempo que cada professor disponibiliza para a reflexão conjunta. Nesse sentido constitui-se como uma das futuras apostas por parte deste grupo, construir e melhorar as relações intra-grupo.

Ainda assim, todo o trabalho realizado por cada professor ao longo do ano letivo baseia-se nos seguintes documentos: PNEF; PAI construído pelos professores estagiários; Matriz Curricular de Escola; Conteúdos Programáticos; e ainda, Critérios de Classificação. Todas estas ferramentas são facultadas ao GEF, assegurando a qualidade que o ensino da EF deve conter.

Dos dez professores de EF, cinco são responsáveis por um núcleo de DE existente na escola (futsal, voleibol – minivoleibol, voleibol – iniciados, danças urbanas e ténis de mesa), sendo que cada um dos professores estagiários acompanha um desses núcleos, à exceção do voleibol – iniciados e do ténis de mesa.

É de frisar que as relações existentes no GEF poderiam ser mais próximas, uma vez que todos desempenham funções bastante idênticas. Por um lado, existem alguns professores que se mostram bastante disponíveis e cooperantes nas várias atividades a desenvolver. Por outro lado, existem alguns professores que se mostram pouco prestáveis e pouco colaborantes ao nível do trabalho conjunto que deveria existir.

Brás e Monteiro (1998) elucidam sobre o papel fundamental do trabalho de equipa, considerando este a metodologia necessária à construção de objetivos comuns ao conjunto dos professores que constituem o GEF.

As características anteriormente referenciadas que tornam a ESRDL uma referência ao nível da qualidade de trabalho produzido, não esgotam a necessidade de se procurar continuar a promover um trabalho colaborativo de todos os elementos do grupo, no sentido

de promover melhorias no processo ensino-aprendizagem de todos os professores, quer seja através da elaboração ou reformulação de documentos, quer seja, da realização de ações de formação.

Em relação ao grupo de professores estagiários, alguns professores do GEF mostram-se preocupados, atentos e participativos em todas as iniciativas propostas pelo NE. Considera-se apenas que poderiam ter assumido uma atitude mais cooperante e crítica ao longo do ano.

Um aspeto que poderia ser benéfico para o grupo traduz-se na realização de reuniões com mais regularidade, com o intuito de averiguar eventuais dificuldades de ensino, ou identificação de outros assuntos inerentes à EF, e que poderiam ser resolvidos em conjunto. Mas, para isso, é fundamental que o GEF se assuma como um instrumento de mudança, e que exista mobilização de vontades entre os professores. Só assim será possível desenvolver ideias e interesses comuns.

2.3 O NÚCLEO DE ESTÁGIO

O NE que integra a ESRDL no ano letivo 2013-2014 é composto três professores estagiários. Dos professores estagiários incluem-se dois do género masculino e um do género feminino.

Para o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores estagiários durante o processo de formação existiram dois professores orientadores, um do género feminino e outro do género masculino.

Relativamente aos professores estagiários, dois são Licenciados em Ciências do Desporto pela Faculdade de Motricidade Humana na vertente de Exercício e Saúde e outro na vertente de Treino Desportivo. O outro professor estagiário é Licenciado pela Universidade do Algarve.

Apesar da diferente formação inicial que cada professor estagiário apresenta, os três manifestaram bastante responsabilidade e ponderação na leção da disciplina de EF e acompanharam ainda um núcleo de DE, nomeadamente: danças urbanas, futsal e voleibol. Para além do acompanhamento do DE, acompanharam também a direção da turma que lecionam, bem como todos os processos inerentes à mesma.

Foi bastante visível uma grande dedicação perante o trabalho desenvolvido ao longo do ano, no sentido de garantir um trabalho efetivo e uma maximização de todas as potencialidades das várias atividades desenvolvidas. Penso que se trata de características

comuns aos três professores estagiários, uma vez que existiu uma forte relação e empatia no trabalho desenvolvido em conjunto.

A constante presença de todos os elementos em algumas aulas constituiu-se como um fator-chave na melhoria do processo ensino-aprendizagem, sobretudo através das reflexões, conversas e debates promovidos após cada aula. Nessas conversas debatiam-se as estratégias, situações de aprendizagem escolhidas, posicionamento ao longo da aula, comportamentos fora da tarefa e outras opções assumidas.

De frisar que apesar da menor presença da professora orientadora de faculdade (OF), tal como previsto, esta teve também uma participação bastante ativa e pertinente ao nível da supervisão. Quando realizávamos reuniões de NE com os respetivos orientadores, a OF colocava questões que promoviam uma importante reflexão acerca de determinados assuntos. Para além disso, tentando promover uma atitude sobretudo crítica nos professores estagiários, sugeriu algumas soluções bastante interessantes que contribuíram diversas vezes para uma melhoria evidente.

Para a melhoria de algumas competências, foi também importante a observação dos pares do NE, bem como do professor orientador de escola (OE) e da professora OF, pois foi possível a observação em diferentes contextos, o que permitiu a visualização da aplicação de estratégias diferentes, tanto em situações semelhantes, como noutras díspares. De salientar a experiência tida na semana de professor a tempo inteiro (SPTI), na qual foram também observadas aulas de outros professores do GEF. Essas observações contribuíram também para o enriquecimento de determinadas competências de formação.

O facto do estágio pedagógico ser realizado em grupo constitui uma mais-valia, na medida em que nos permite observar as aulas de cada um e, por isso, identificar dificuldades e partilhar opiniões acerca da utilização de determinadas estratégias de ensino. Isso leva a que seja realizado um trabalho conjunto, conseguindo desse modo superar as dificuldades de cada um, e mais facilmente ajustar o processo de ensino e de formação.

Segundo Brás e Monteiro (1998, p. 3), “a Educação Física é também um grupo de pessoas que vive e trabalha em conjunto durante um tempo longo, tendo para isso que se organizar”. De facto esse trabalho conjunto foi verificado no NE, tendo sido necessário, moldar alguns horários, algumas rotinas e alguns hábitos, para que o trabalho conjunto fosse totalmente aproveitado.

Ainda assim o NE é também um grupo, por sinal bastante unido, trabalhador e com objetivos em comum. Para além desse trabalho conjunto todo o esforço, dedicação,

empenho e cumplicidade interpares foi completamente desfrutado ao longo do estágio, permitindo assegurar a qualidade de todo o trabalho produzido por cada um.

2.4 A TURMA

Para que o processo de ensino possa decorrer de forma natural, é importante que o professor conheça a sua turma e as características particulares de cada aluno, uma vez que cada um vive em contextos familiares, sociais e económicos distintos.

A turma que lecionei foi constituída por 28 alunos, sendo que apenas 25 estavam inscritos na disciplina de EF. Do total de alunos inscritos na disciplina, três eram raparigas e os restantes eram rapazes. A idade média da turma em setembro era de 16,1 anos.

Dois dos alunos da turma, no ano letivo anterior frequentaram outras escolas, uma no Seixal e a outra em Lisboa. Outros dois alunos eram repetentes, ainda que no ano letivo anterior já tivessem frequentado a escola. Para além destes traços gerais da turma, outros dois alunos frequentaram a disciplina em regime de melhoria da classificação obtida no ano letivo anterior.

A turma revelou boas capacidades motoras, ainda que pudessem ser melhoradas caso o comportamento e atenção dos alunos se tivesse tornado um fator de mudança na turma. Devido à falta de atenção e conversa momentânea que os alunos tiveram ao longo do ano, o desempenho dos mesmos poderá ter ficado condicionado. O bom desempenho motor e as dificuldades pessoais que iam sendo ultrapassadas foram características e factos bastante presentes ao longo das aulas.

Relativamente aos traços educativos e às necessidades educativas de cada aluno, é possível referir que dois alunos da turma foram considerados alunos com necessidades educativas especiais. Um deles, para além de dislexia, sentia dificuldades de integração e socialização nas várias tarefas de cooperação, pela qual foi necessário ter um cuidado específico na formação de equipas bem como na forma utilizada para motivá-lo para o exercício pedido. Respeitante ao outro aluno, foi necessário realizar alguns ajustes e adaptações ao nível das avaliações escritas nas disciplinas, pelo que foi sugerido a cada professor que privilegiasse o método de avaliação contínua oral. Especificamente na disciplina de EF, foi um aluno motivado para a prática e que realizou as tarefas sugeridas sem que tivessem sido colocadas dúvidas ou hesitações. Além disso é de extrema importância referir que o aluno manifesta um desempenho motor muitíssimo bom, e um comportamento bastante favorável a uma aula de EF.

Existiu ainda na turma um aluno com Síndrome de Asperger, que apresentou um comportamento de excelência durante as aulas. Penso que o mais difícil, neste aluno, foi sem dúvida a interação e integração entre pares. No entanto, ao longo do ano letivo parece

ter sido simples ultrapassar esta dificuldade, uma vez que a motivação e empenho do próprio foram características sempre presentes nele, e que de facto tornaram o seu desempenho muitíssimo bom. No decorrer das aulas observei que este aluno manifestava alguns automatismos, mas que a sua existência não atrapalhava o seu empenho e o seu desempenho motor.

De salientar que as preocupações nesta turma assentaram sobretudo ao nível da realização de ajudas, quando necessário, e que será portanto uma das competências que deverá ser mais trabalhada no próximo ano letivo.

Ao longo das reuniões de conselho de turma e com os encarregados de educação foi-se referindo que a turma tinha um bom aproveitamento em praticamente todas as disciplinas e que regularmente não apresentava comportamentos de indisciplina. No entanto era referida como sendo conversadora, manifestando por vezes, alguns comportamentos fora da tarefa.

Apesar destes aspetos enunciados, a turma teve bons resultados, como pôde ser clarificado através dos gráficos que iam sendo obtidos para cada reunião com os encarregados de educação acerca das avaliações sumativas. Nesses gráficos foi possível verificar que as classificações dos alunos foram sempre superiores às médias obtidas pelas outras turmas do mesmo ano de escolaridade, pelo que se constitui como um bom indicador do bom desempenho da turma.

Ao longo do ano letivo foi possível verificar que os alunos evoluíram bastante em cada matéria lecionada, nas aulas de EF, sendo que é de louvar e de reconhecer também, a persistência de alguns alunos em ultrapassarem as suas dificuldades. Juntamente com essa persistência, os alunos foram-se mostrando cada vez mais empenhados nas tarefas propostas.

No início do ano foi necessário estabelecer algumas rotinas, como retirar os relógios, fios, brincos e anéis; ser pontual; realizar uma atividade inicial assim que dá o toque de entrada. Tornou-se imprescindível, ao longo do ano, ir recordando e relembrando algumas dessas rotinas e regras de funcionamento das aulas.

Existiu um bom clima relacional, e que foi mantido ao longo do ano, sem que tenham existido grandes oscilações. Na relação professor-aluno, foi possível observar, ajudar, encorajar, motivar e respeitar os alunos em todas as tarefas, tendo criado um contrato pedagógico com eles, confiando neles quanto o possível.

No que respeita a relação aluno-aluno, e uma vez que a grande maioria da turma já se conhecia, parece ter existido uma relação de união e de fortalecimento de amizades, que foi crescendo ao longo do ano. Embora tivessem existido alunos que foram rejeitados

por outros na análise dos testes sociométricos, na globalidade a turma mostrou-se unida e cooperante quando necessário.

Relativamente à relação aluno-tarefa, ao longo do ano foi importante proporcionar a realização de exercícios e tarefas que suscitassem algum desafio, simultaneamente que se cumpriam os objetivos definidos para cada aula.

3. A ARTE DE ENSINAR E A ARTE DE APRENDER

O ensino em Educação Física tem como objetivos garantir um nível elevado da formação básica – corporal e desportiva de todos os alunos. Como disciplina escolar a Educação Física constitui a forma fundamental e mais importante da formação corporal das crianças e jovens, na qual o respetivo professor conduz um processo de educação e aprendizagem motora e desportiva.

Bento (2003, p. 41)

Para Siedentop, (1983), a educação é mais eficaz se os professores adotarem estratégias de ensino tendo em conta as condições que encontram, ao nível das capacidades dos alunos, das suas preferências, do conteúdo abordado e do espaço físico onde tudo acontece.

A existência de um planeamento faz com que tenhamos um fio condutor por onde nos guiar durante todo o processo ensino-aprendizagem e deverá ser a partir do mesmo que se traçam as metas que nos propomos atingir.

A primeira etapa de trabalho com a turma consistiu na avaliação inicial (AI) tendo esta como principal propósito “determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias” (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001, p. 25). Além disso, Carvalho (1994, p. 139 e 140) aponta como principais objetivos deste período ou etapa os seguintes,

Conhecer os alunos em atividade de EF; apresentar o programa de EF desse ano; rever aprendizagens anteriores; criar um bom clima de aula, ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento; avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto de matérias de EF; identificar alunos críticos e as matérias prioritárias; recolher dados para definir as prioridades de

desenvolvimento para a primeira etapa e para orientar a formação de grupos; identificar os aspetos críticos no tratamento de cada matéria; recolher dados, para que todo o grupo de professores possa elaborar ou ajustar o plano plurianual, estabelecendo metas para cada ano de escolaridade.

Como tal foi necessário realizar um planeamento deste período, permitindo uma organização e delineação de todo o processo inicial. Bento (2003, p. 36) ainda refere que,

O planeamento em Educação Física diz respeito, ao aperfeiçoamento das capacidades motoras, à formação de habilidades técnicas, à transmissão de um repertório motor e de conhecimento, à acentuação dos pontos educativos essenciais e ao controlo de resultados. O sucesso do planeamento depende da medida em que indicações do programa, elaboração de planos, realização dos planos e o controlo desta são percebidos e utilizados como um todo unitariamente eficaz, bem como da existência no professor de pensamento consciente, responsável e criativo.

Assim, uma organização estruturada das aulas da AI é fundamental para definir as matérias a lecionar em cada espaço de aula. É também importante elaborar exercícios consoante as capacidades da turma, de modo a que seja possível identificar os níveis dos alunos e definir quais as matérias e/ou os alunos a observar em cada aula.

O professor deve realizar um bom planeamento da AI, garantindo o diagnóstico e o prognóstico do nível dos alunos nas diferentes matérias. Para tal, é necessário que o professor ajuste o PAI à sua turma e aos recursos espaciais e materiais existentes na escola.

Uma vez que a escola em questão não tinha PAI, foi necessário proceder à construção do mesmo, que teve como base a utilização do conhecimento teórico acerca dos procedimentos que devem ser tomados e os princípios subjacentes ao mesmo.

Durante a construção do documento, as maiores dificuldades incidiram na definição dos objetivos e critérios a observar, conciliando os documentos referidos anteriormente; no conhecimento dos critérios que eram realmente identificativos de determinado nível de diferenciação de ensino (Introdutório (I), Elementar (E) ou Avançado (A)); na escolha de situações de aprendizagem, conseguindo equilibrar e cumprir determinadas indicações, como Jacinto *et al* (2001, p. 23) afirmam, “atividade formativa é tão global quanto possível

e tão analítica quanto necessário”; na construção de grelhas de registo adequadas à capacidade inexperiente de observação.

Foram construídas grelhas extremamente desadequadas ao momento de avaliação em questão, e que claramente dificultaram o registo da prestação dos alunos em algumas matérias, uma vez que apenas foram adotadas outras fichas/grelhas de registo a meio do período de AI.

Importa referir que os instrumentos de registo utilizados durante a AI foram construídos pelo NE, aquando da construção do PAI. Contudo, no momento da sua aplicação foi entendido que não apresentavam a estrutura mais adequada, tendo sido por isso alterados. Porém, esta dificuldade foi ultrapassada através da alteração atempada dos instrumentos. Assim foi possível recolher as informações pretendidas durante o período de avaliação em questão.

Para ultrapassar a dificuldade sentida, de observar e registar informações válidas e fiáveis acerca dos alunos, recorreu-se ao ajustamento dos instrumentos de registo, de maneira a torná-los mais operacionais e simples. Como referido anteriormente “o professor é a principal unidade operativa” (Zabalza, 1994, p. 1), tendo por isso a responsabilidade de tomar decisões que sejam favoráveis à evolução e aprendizagem por parte dos alunos.

No entanto, é possível afirmar que o fraco domínio e conhecimento prático acerca do PAI e outros instrumentos utilizados na AI, como a matriz curricular de escola e as grelhas de registo, condicionaram todo o processo. Esses documentos deveriam estar mais claros e com critérios de êxito e objetivos mais explícitos, conseguindo desse modo facilitar a utilização por parte dos professores que não têm experiência.

O planeamento da AI foi bastante ponderado, tendo também como base os recursos espaciais e materiais existentes na escola.

Em geral, parece que esse planeamento foi realizado com sucesso, não se tendo revelado como dificuldades a adaptação dos espaços às matérias; e, a formação dos grupos para a observação das situações de aprendizagem.

A formação dos grupos foi feita de forma aleatória, solicitando em algumas aulas, sobretudo nas primeiras, que fossem os próprios alunos a agruparem-se. Segundo Jacinto *et al* (2001b, p. 24) “A constituição dos grupos deve permitir, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos”. Uma vez que não conhecia nem os nomes dos alunos, nem as suas características, nem as suas potencialidades, nas primeiras aulas os grupos foram realizados pelos alunos, tendo sido o ensino menos diferenciado.

No período de avaliação inicial (1º Período) o planeamento das aulas parece ser mais facilitado o que se justifica pelo facto de, nesta fase de avaliação inicial os estagiários não conhecerem ainda as características dos alunos, o que se reflete num planeamento menos diferenciados e mais linear.

Teixeira e Onofre (2009, p. 1166)

Um dos aspetos positivos da primeira etapa de planeamento foi também a recolha de dados e informações para formar os grupos de nível em cada matéria. Nesse sentido foram identificados os casos extremos – alunos com bastantes dificuldades (casos críticos) e os alunos com bom conhecimento da matéria (possíveis agentes de ensino), tal como tinha definido como objetivo primordial.

Contudo, estes grupos não correspondiam rigorosamente ao nível de especificação de ensino que tinha sido atribuído (I, E, A), uma vez que uma das dificuldades sentidas e que acabou por afetar a concretização deste planeamento foi a recolha de dados específicos por matéria (em relação aos aspetos críticos que caracterizam cada um dos níveis).

Esta dificuldade derivou, em primeiro lugar, da complexidade em conseguir confirmar o cumprimento dos objetivos por parte dos alunos. Em segundo lugar, essa dificuldade derivou de uma das características que pauta a minha ação enquanto professora estagiária que é a constante intervenção numa aula. Essa característica manifestou-se como um obstáculo durante as duas primeiras etapas de planeamento, considerando que a partir daí houve uma extrema evolução.

As preocupações a ter durante o momento inicial do ano letivo são bastante constrangedoras, e o facto de querer observar, registar e acompanhar a tarefa do aluno, ao mesmo tempo, são tarefas bastante dificultadas pela inexperiência que apresentamos enquanto professores estagiários.

Segundo Teixeira e Onofre (2009), as maiores dificuldades dos professores estagiários assentam sobretudo no planeamento e avaliação, podendo também incidir na organização, clima de aula e instrução. Os autores referem que as principais causas para essas dificuldades assentam sobretudo em fatores associados à experiência profissional, aos conhecimentos do professor estagiário, às características pessoais e ainda à qualidade da formação inicial.

Desse modo, e indo ao encontro dos autores, parece aceitável que existam dificuldades ao nível do planeamento, sabendo ainda que nesse estudo cerca de 75% dos professores estagiários referiram o planeamento como sendo uma das maiores

dificuldades sentidas. É de referir que estas dificuldades sentidas ao nível do planeamento tendem a diminuir ao longo dos períodos letivos (Teixeira & Onofre, 2009).

Além do que foi referido, a falta de definição de estratégias de observação tanto no plano da primeira etapa como nos planos de aula da mesma, contribuíram igualmente para acentuar esta dificuldade. Considerando que esta poderia condicionar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, torna-se importante promover momentos de debate no seio do NE e até do GEF, no sentido de aferir critérios de avaliação ao nível das várias matérias.

Para além disso é importante existir um diálogo com um carácter reflexivo e construtivo no sentido de serem discutidos alguns níveis de diferenciação do ensino de determinados alunos, com vista sobretudo ao sucesso desses. Segundo Roldão (2009, p. 594) “O que precisamos de discutir é o *como* de inventar um outro modo de organizar e gerir o *trabalho de ensinar* e o correlativo *trabalho de aprender* (...)”.

A dificuldade anteriormente evocada, falta de definição de estratégias de observação, conduziu à necessidade de realizar algumas alterações durante o período de AI, sobretudo nas aulas em que as matérias alternativas foram selecionadas. Desse modo foi retirada do período de AI a lecionação das matérias alternativas, para possibilitar mais tempo de observação e registo nas matérias com mais insegurança, por parte do professor.

Para além disso, foi acrescentada uma aula a este período inicial, uma vez que existiam vários professores do GEF que necessitavam de ter mais uma aula para avaliarem os alunos. Nesse sentido o período de AI teve a duração de oito semanas, o que vai de encontro com as orientações metodológicas definidas por Jacinto *et al* (2001, p. 25) “Para poder assumir as decisões de orientação e organização mais acertadas o professor procurará, no contexto da aula de EF e num período relativamente alargado (4 ou 5 semanas) (...)”.

Num tom reflexivo e crítico, é possível questionar se esta diferença de semanas recomendadas e as que efetivamente foram usadas trará algumas consequências para os alunos. Na verdade poderão existir algumas controvérsias que poderão impossibilitar de todo a utilização de cinco semanas, como as condições climatéricas, e aí nada haverá a fazer para poder alterar essa situação. Por outro lado, se alguns autores sugerem quatro ou cinco semanas, é porque efetivamente é possível realizar-se nesse período de tempo, com todas as condições habituais estáveis.

Resta portanto questionar se as decisões tomadas no início do ano letivo, pelo GEF, deverão ser alvo de cumprimento, ou se na verdade podem ser esquecidas ou desprovidas de valor, permitindo que cada professor faça das suas aulas o que bem entender.

Para além dos objetivos da AI anteriormente referidos, também a criação de rotinas e normas de funcionamento, foram preocupações evidenciadas na primeira etapa de planeamento. O professor deve definir logo à partida quais as regras que irão ser implementadas e que os alunos terão de cumprir, certificando-se de que os alunos as percebem e fazem intenção de as cumprir (Siedentop, 1983). Só assim se pode melhorar o clima relacional entre os vários atores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Após algumas conferências com o NE e com o professor OE foi possível constatar que, dada a firmeza tida com a turma no início do ano letivo, a criação e instalação das rotinas foram objetivos alcançados. Ainda assim, numa aula que ocorreu na altura do Carnaval, a disciplina que tinha transmitido anteriormente foi-se dissipando. No entanto, isso não poderia vir a acontecer ou pelo menos a agravar-se. Nesse sentido, foi necessário tomar algumas decisões, sobretudo ao nível da remediação de comportamentos de indisciplina dos alunos, voltando a alcançar o rigor, o respeito e a disciplina que tinha estabelecido no início do ano.

Assim, após a interrupção do Carnaval surgiu a necessidade de conversar com os alunos, e explicar-lhes que o divertimento tido anteriormente não poderia voltar a acontecer. Como consequência disso, ao mínimo desagrado na aula o aluno deveria abandonar a mesma, tentando por isso arranjar soluções que remediasses os comportamentos impróprios a uma aula. Através da estratégia adotada, o resultado obtido foi positivo, pelo que os próprios alunos perceberam que deviam alterar rapidamente o comportamento que tinham tido, com vista ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Siedentop (1983), a disciplina é uma questão importante em educação, dado que os chamados objetivos não académicos são cada vez mais realçados quando se fala da função da escola. Dada a realidade contextual em que se vive, entende-se que os alunos tragam para a escola os problemas que vivem e sentem diariamente, e sobretudo que os tentem resolver, uma vez que a escola continua a ser o local onde os jovens passam mais tempo.

A utilização de planos de aula durante o período de AI revelou-se fundamental pois a falta de experiência aliada ao conjunto de variáveis que fazem parte de uma aula de EF, requereram um adequado planeamento.

Assim, a elaboração de planos de aula promoveu diversos momentos de reflexão individuais, com o NE e com os professores orientadores. Essas reflexões despertaram muitas vezes pontos-chave para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como a

organização das situações de aprendizagem (número de alunos, número e tempo de cada rotação, utilização de variantes, entre outras) e a definição de estratégias de lecionação (posicionamento na aula, tipo de *feedback* (FB) a transmitir, qual o aluno a escolher para a demonstração).

Durante esta etapa foi ainda possível compreender que o domínio dos conteúdos das várias matérias, por parte dos professores, é essencial, uma vez que nas matérias onde algum dos elementos do NE apresentava um maior domínio dos conteúdos, a escolha dos elementos e indicadores tornou-se facilitada e mais rápida, como foi o caso da ginástica acrobática e do basquetebol.

Cerca de 63% dos professores estagiários inquiridos no estudo de Teixeira e Onofre (2009), têm a percepção de que uma das categorias que pode diminuir as dificuldades sentidas durante o estágio pedagógico possa ser os conhecimentos que possuem. Desse modo essa categoria é encarada como uma lacuna que deverá ser colmatada. No entanto, apenas 38% dos professores orientadores concordam com o facto da categoria, conhecimentos dos professores estagiários, poder influenciar ou não as dificuldades apresentadas.

Após o período de AI o GEF realizou a primeira conferência curricular, com vista à discussão dos resultados obtidos durante esse período. Parece existir um total desaproveitamento do potencial que esta conferência poderia ter, na melhoria do processo ensino-aprendizagem, bem como na formação dos professores enquanto profissionais reflexivos.

Na conferência realizada apenas se aferiram, de uma forma geral, as percentagens obtidas em cada nível (I, E, A) e em cada matéria, de acordo com as turmas que cada professor leciona. Seria, decerto, útil debater e refletir sobre algumas estratégias de lecionação para cada área da extensão da EF, de maneira a poder aumentar o número de alunos com sucesso na disciplina. Torna-se importante refletir sobre o sucesso dos alunos, trabalhando consecutivamente para o alcançar.

Ainda refletindo acerca de algumas afirmações feitas durante a conferência foi constatado que muitos dos professores do GEF, não tinham avaliado cerca de metade das matérias nucleares que se pressupunha.

Nesse sentido, importa questionar como é que uns professores conseguem e outros não? Uma vez que a duração do período de AI foi igual para todos os professores de EF, é indiscutível, como é que uns professores conseguem e outros não. Talvez as questões climáticas possam ajudar a responder a tais questões, uma vez que um dos espaços de lecionação da disciplina se encontra descoberto. Para além disso, também os motivos

relacionados com alguma doença ou ausência de bem-estar poderão justificar tais constatações.

No entanto, depois de um olhar crítico sobre o assunto, será mais plausível pensar que, provavelmente, haverá um descuido por parte desses professores, na qual poderão estar na origem problemas relacionados com planeamento, condução de ensino ou avaliação.

Uma solução, que parece poder resolver ou atenuar esta constatação, será aumentar a partilha de experiências entre os vários professores do GEF, desde os mais novos e com menos experiência, aos mais velhos e com mais experiência, conseguindo desse modo que cada um partilhe, reflita e critique construtivamente o modo como reage a determinados estímulos dos alunos, como realiza determinadas situações de aprendizagens para determinados objetivos, entre outras experiências benevolentes de serem assumidas por outros professores.

Outra solução será cada professor, individualmente, apostar e aumentar o seu conhecimento teórico. A formação inicial de cada um é a base para o desenvolvimento de capacidades e competências. No entanto, esse desenvolvimento deverá ser contínuo. Depois do conhecimento teórico adquirido e desenvolvido, torna-se útil realizar reflexões e debates com outros professores, de maneira a partilhar diferentes estratégias e rotinas.

Para além disso, poderá inserir-se aqui a supervisão pedagógica, e todas as estratégias que dela fazem parte. Segundo Onofre (1996, p. 87) “A supervisão conduz a um aumento do clima positivo do trabalho realizado no seio da escola, nomeadamente ao nível da promoção do respeito profissional e mútuo entre os professores (...)”.

Desta forma, constitui-se como uma mais-valia para o GEF a elaboração de um plano de formação, tal como é sugerido por Brás e Monteiro (1998, p. 3)

Deve haver um plano de formação construído em torno das necessidades de formação do grupo de EF de acordo com o plano plurianual de EF, numa perspetiva de desenvolvimento no sentido do cumprimento do conceito de ecletismo da EF, expresso pelo cumprimento das áreas da EF e, em primeiro lugar, das matérias obrigatórias e, em segundo lugar, das matérias alternativas (...).

Este plano de formação poderá ser uma boa estratégia a adotar, uma vez que se podem indicar as competências menos desenvolvidas no GEF com vista à adoção de estratégias que visem o desenvolvimento dessas, bem como realizar a aferição de critérios e indicadores definidos para a disciplina de EF. Talvez assim seja possível uniformizar o

trabalho tido por todos os professores. A falta de aferição de critérios, talvez seja uma das maiores lacunas presentes e identificadas neste grupo, aspeto comprovado pelo insuficiente tempo destinado à AI e sentido por alguns professores.

Depois do período de AI e da conferência curricular realizada foi necessário proceder à construção do plano anual de turma (PAT), onde é definido o percurso da turma para atingir determinados objetivos. Nesse sentido foram tomadas as seguintes decisões: quais as matérias prioritárias, em que a turma na globalidade é mais fraca; quais as matérias não prioritárias; qual a distribuição das matérias ao longo do ano; qual o tempo dedicado a cada uma; e quais as estratégias gerais da sua abordagem. Segundo Brás e Monteiro (1998, p. 8), "o protocolo de avaliação inicial deve orientar e organizar a etapa inicial de cada Plano Anual de Turma, comum a todos os professores, dita de avaliação inicial."

Foi ainda possível definir, além das matérias, as capacidades físicas e os conteúdos a lecionar, abordando assim as três áreas da extensão da EF (Área das Atividades Físicas e Desportivas, Área da Aptidão Física e Área dos Conhecimentos), bem como a sua distribuição ao longo do ano letivo e as estratégias utilizadas para a sua lecionação. Para além disso, foi ainda incluída uma breve caracterização da turma e dos recursos da escola, para que todo o planeamento referido tivesse em si a razão de o ser.

O planeamento anual deverá ser realizado em função dos dados recolhidos durante a AI, no qual deverão estar indicados não só o nível em que se encontra o aluno (diagnóstico), como também, qual o nível que o aluno poderá vir a alcançar (prognóstico), bem como o seu ritmo de aprendizagem (projeção). Segundo Carvalho (1994) a avaliação consiste na análise das modificações no desempenho dos alunos, podendo esta apresentar várias funções, nomeadamente diagnóstica, formativa e sumativa. Para além das funções que a avaliação possa desempenhar, esta está também associada ao momento do ano letivo em que ocorre.

Os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um "rótulo" que se "cola" para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor, em conjunto, conseguem um progresso na aprendizagem.

Cortesão (2002, p. 39)

Relativamente à avaliação formativa (AF), esta ocorre ao longo de todo o ano letivo, e permite ao professor ajustar todo o processo de ensino. Considera-se portanto como um

indicador de todo o processo de ensino, para que posteriormente possa ser ajustado às necessidades em questão.

A outra avaliação a que o professor pode recorrer (avaliação sumativa – AS) ocorre para o professor verificar as aprendizagens dos alunos. Ocorre geralmente no final do período letivo ou ano letivo, como consolidação das aprendizagens tidas individualmente, (Cortesão, 2002).

As decisões mais importantes mas mais difíceis de tomar reportam-se à definição dos objetivos a serem trabalhados ao longo do ano. É uma incógnita para o professor, saber se o aluno atingirá os objetivos propostos, uma vez que este pode criar uma máscara, não mostrando ao certo as competências adquiridas. A decisão dos objetivos que os alunos deveriam trabalhar foi, sem dúvida, uma das maiores dificuldades tidas durante a elaboração do PAT.

A reflexão e diálogo implementados no seio do NE conseguiram ajudar nessa tarefa, visto que as dúvidas eram comuns aos três professores estagiários. Ainda que as turmas e alunos fossem diferentes, tanto nas características individuais como no ano de escolaridade, o diálogo estabelecido entre os professores estagiários foi importante, e conseguiu colmatar as dificuldades verificadas. Nesse sentido, através da confrontação de objetivos atingidos e que deviam ter sido atingidos, foi mais fácil afirmar que determinado aluno se encontrava no nível I, E ou A.

Outra das grandes dificuldades sentidas na elaboração deste planeamento reportou-se à definição das matérias prioritárias da turma, tendo em conta que esta, de uma forma global, apresentava um nível bastante bom, considerando também o ano de escolaridade. Das três matérias definidas como prioritárias: dança, basquetebol e ginástica de solo, existiu uma clara evolução da turma no basquetebol e na dança, tanto ao nível do desempenho como da motivação perante a realização das tarefas ou exercícios propostos.

Refletindo sobre a decisão tomada ao nível da ginástica de solo, penso que tê-la definido como uma das matérias prioritárias da turma, talvez não tenha sido a opção mais acertada. Isto porque, apesar de ser, claramente, a matéria onde a turma revelava maiores dificuldades, ainda que, existissem alguns casos extremos de alunos com um excelente desempenho motor nesta matéria, era também a matéria que promovia mais desmotivação nos alunos, e mais difícil de lecionar, visto que na sua vertente original apenas podia ser lecionada no ginásio pequeno, espaço que só era utilizado uma vez por mês, cumprindo assim o *roulement* estipulado.

Uma vez que a turma em questão pertencia ao 11º ano de escolaridade, e segundo Jacinto *et al* (2001, p. 10) “No 11º e 12º admite-se, como regra geral, a escolha dos

alunos/turma pelas matérias em que preferirem aperfeiçoar-se, sem se perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou “redescoberta” de outras atividades (...), talvez não fosse muito importante tornar essa matéria prioritária, visto que na altura do Carnaval os alunos iriam escolher as matérias em que preferiam aperfeiçoar as suas aprendizagens, e muito possivelmente a grande maioria não iria escolher essa matéria.

Tentando resolver o problema sobre a qual me deparei mais tarde, e depois de ter refletido sobre isso, provavelmente seria necessário muito tempo para promover melhorias significativas ao nível da ginástica de solo nos alunos, o que não foi possível devido à necessidade de garantir que os mesmos especificavam as suas aprendizagens em apenas algumas matérias.

No momento de elaboração do plano anual de turma (PAT) surgiram, para além das apontadas, outras dúvidas e inseguranças, nomeadamente: qual o conjunto de alunos que devo juntar para definir os objetivos; os objetivos deverão ser definidos para os alunos que já alcançaram os objetivos estipulados pelo GEF para o final do ano; será que os objetivos definidos são muito ambiciosos; conseguirá a maioria da turma atingi-los; quantos grupos de nível deverão ser criados em cada matéria; deverão ser estipulados objetivos mais difíceis de atingir nalgumas matérias e objetivos mais fáceis noutras, uma vez que para o processo de avaliação serão apenas selecionadas as seis melhores matérias, respeitando as categorias necessárias.

Todas estas questões surgiram devido à insegurança em tomar qualquer decisão e à pouca experiência tida no processo de ensino, como apontado por Teixeira e Onofre (2009). No entanto, como também já foi referido, o trabalho conjunto do NE conseguiu sem dúvida ajudar a apaziguar o problema verificado.

Após ter sido realizado o PAT, em que foram definidos os objetivos para cada matéria em cada etapa e o grupo de nível, as dificuldades em construir o plano da segunda etapa foram reduzidas.

Um dos aspetos mais positivos durante todo o processo de formação foi a melhoria da qualidade pedagógica nas várias matérias, destacando a dança, que era a matéria onde considerava ter menor formação. O acompanhamento do DE ajudou e proporcionou o desenvolvimento e conhecimento da matéria na qual sentia mais dificuldades. Através da constante pesquisa de conhecimento, que facilitava o desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos respeitantes à matéria, considero que a falta de segurança sentida inicialmente foi-se dissipando ao longo do ano letivo. Como resultado desse esforço e constante pesquisa, foi visível a melhoria e conforto na lecionação da matéria em questão.

Uma das dificuldades sentidas na elaboração da segunda etapa remeteu-se à seleção dos objetivos intermédios, objetivos de etapa, pertinentes e adequados a cada grupo de alunos. Além desta dificuldade em garantir uma adequada diferenciação, o conhecimento realista e ajustado dos objetivos definidos e o conhecimento do ritmo de aprendizagem dos alunos e a sua capacidade de trabalho não estava apreendido.

Os planos de unidade de ensino: “aula ou conjunto de aulas agrupadas segundo diversos critérios pedagógicos” (Rosado, 2003, p. 33) constituídos por objetivos e estruturas organizativas idênticas não foram elaborados durante o 1º período letivo de aulas. Nessa altura, existia ainda a necessidade de aperfeiçoar o conhecimento acerca dos planos de aula. Ainda assim, após a AI, foram realizadas algumas aproximações ao que seria possível ser um plano de unidade de ensino. Assim foram definidos os conteúdos comuns, bem como os objetivos e as situações de aprendizagens que eram um elo de ligação para esse conjunto de aulas.

De realçar que a transição da utilização de planos de aula durante o período de AI, para os planos de unidade de ensino, na segunda etapa, foi um processo em que se evidenciaram alguns obstáculos, uma vez que houve uma certa dificuldade em entender a lógica inerente a este documento. Apesar de no início da terceira etapa de planeamento já ter uma estrutura de organização de unidade de ensino simples e operacional, as dificuldades em traçar objetivos mais minuciosos e simples continuaram a ser visíveis, uma vez que a clareza e organização inerentes ao plano não eram coerentes.

As dificuldades sentidas na elaboração de planos de unidade de ensino foram superiores às sentidas nos planos de etapa, uma vez que era necessário repartir os objetivos por objetivos mais fáceis de atingir, e o ritmo de aprendizagem dos alunos podia ser mais acelerado no alcance de um objetivo, comparativamente com outro. Para além disso, este tipo de planeamento requer que sejam tomadas decisões mais minuciosas, uma vez que incidem numa dimensão mais micro, comparativamente com os planos de etapa.

Nesse sentido, dada a qualidade do trabalho de equipa entre os intervenientes do NE, bem como a leitura efetuada de alguns livros que se reportavam a assuntos relacionados com a EF, foi possível, à medida que iam sendo realizados os balanços de etapa e de unidade de ensino, realizar também reflexões acerca dos objetivos que os alunos iam atingido, para posteriormente poder fazer um ajuste dos mesmos.

Assim, depois dessa reflexão acerca dos objetivos atingidos por cada aluno, pode recorrer-se ao ensino diferenciado atendendo às características específicas apontadas por cada aluno.

E, após a elaboração de alguns planos de unidade de ensino foi possível encontrar uma estrutura e organização mais simples, que foi adotada na segunda unidade de ensino. Essa estrutura prática e operacional permitiu uma melhor organização das aulas. Ainda assim, considero de elevada pertinência a existência de uma cadeira de planeamento previamente ao estágio pedagógico. Através dessa cadeira de planeamento, e que é identificada no estudo de Teixeira e Onofre (2009) como uma lacuna à formação inicial, poderia ser possível colmatar algumas dificuldades apontadas por professores estagiários.

A AF de cada aluno foi realizada através de alguns instrumentos, nomeadamente grelhas de registo, observação, fichas de preenchimento de heteroavaliação e de autoavaliação. Para além disso foi possível recorrer ao estilo de ensino recíproco, como forma de manter os alunos mais atentos e motivados durante a aula.

Essas fichas de heteroavaliação e autoavaliação revelaram-se bons instrumentos para os alunos poderem perceber quais as suas limitações e dificuldades, e conseguirem trabalhar a partir delas. Além disso, foi possível, tornar os alunos mais independentes relativamente às suas aprendizagens, por forma a desenvolverem uma motivação intrínseca, o que se traduziu por sua vez na potenciação e aumento do tempo de prática de alguns alunos da turma.

Segundo Mosston e Ashworth (2008) os estilos de ensino baseiam-se em tomadas de decisão do professor, atendendo à fase de planeamento, condução de ensino e controlo da aprendizagem. Por outras palavras, referem-se à tomada de decisão no pré-impacto (antes da aula), impacto (durante a aula) e pós-impacto (após a aula). Segundo os autores existe um espectro de estilos de ensinos, desde os mais centrados no professor aos mais centrados no aluno.

Os estilos de ensino convergentes são mais centrados no professor dando pouca ou nenhuma autonomia aos alunos, inserindo-se o estilo de ensino por comando e por tarefa, por exemplo. Pelo contrário nos estilos de ensino divergentes, o aluno assume-se com mais autonomia e mais responsabilidade sobre as suas aprendizagens. Confere-se ao aluno mais liberdade para intervir no processo de aprendizagem. Como exemplos deste tipo de estilos de ensino apresentam-se a descoberta guiada e o programa individual.

A utilização de estilos de ensino convergentes ou divergentes sugere-se dependendo da matéria a ser lecionada, do comportamento apresentado pela turma e do próprio desempenho motor, da altura do ano letivo e da parte da aula.

No final do ano letivo houve a necessidade dos alongamentos serem realizados através do estilo de ensino por comando, uma vez que esta parte da aula carecia de alguma qualidade. Desse modo decidi, para ser mais benéfico, ser eu a realizá-los.

Através de qualquer estilo de ensino utilizado, torna-se possível recolher informações sobre os alunos. Considero que essa recolha de informação válida com vista à tomada de decisões foi das maiores dificuldades sentidas ao longo do estágio pedagógico. No entanto, é de extrema importância a recolha de informações válidas para posteriormente poder ser tomada uma decisão, tal como nos refere Carvalho (1994, p. 137),

A avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios, outras possibilidades para aprenderem. Trata-se pois, de um referência fundamental e determinante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem.

Tal como Jacinto *et al* (2001, p. 24) referem “(...) a avaliação contínua permitirá regular o grau de exigência das situações e os grupos na turma, adequando-os constantemente aos progressos e dificuldades dos alunos”, ou seja, a AF permite, por um lado, orientar e regular o trabalho do professor com a sua turma, e por outro, fornecer constantes informações aos alunos, professor e encarregados de educação, para que estes se situem nas suas aprendizagens e as possam melhorar.

Foi visível uma melhoria bastante significativa na diferenciação dos objetivos ao longo das etapas e unidades de ensino, procurando que uma melhor adequação das situações de aprendizagem ao nível dos alunos concorresse para uma melhor aprendizagem por parte dos alunos (Onofre, 1995).

A evidente melhoria realizada ao nível da AF concorreu igualmente para a realização dos balanços dos planos de etapa e de unidade de ensino cada vez mais específicos. Estes revelaram-se como um dos instrumentos mais importantes para adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos, uma vez que estes balanços foram sempre realizados tendo por base os objetivos presentes no PAT e aqueles que o aluno atingiu, permitindo assim o estabelecimento de prioridades para a etapa ou unidade de ensino seguintes.

A AF pode ser potenciada através da emissão de FB, da envolvência dos alunos no seu processo de aprendizagem e da apresentação de indicações aos alunos que lhes permitam avaliar o seu desempenho em cada matéria.

Considero importante informar os alunos acerca do nível em que se encontram em cada matéria, bem como dar a conhecer o modo como se realiza a AS.

As informações referentes aos conteúdos e objetivos programáticos bem como a fórmula utilizada para o cálculo da classificação sumativa, foram dadas no início do ano letivo, pelo que talvez os alunos não tenham conseguido adquirir um conhecimento sólido e profundo disso. Seria então benéfico que os alunos conhecessem plenamente a matriz curricular de escola, podendo desse modo, situarem-se num nível de diferenciação de ensino. No entanto, assume-se como falha o pouco conhecimento que os professores transmitem aos alunos, acerca dos objetivos de cada nível (I, E ou A).

Como refere Araújo (2007) o princípio da transparência de critérios deve estar presente no processo de ensino, e deve ser da responsabilidade do professor. Assim pressupõe-se que sejam dados a conhecer aos alunos e encarregados de educação os objetivos a que os alunos se devem propor.

Ao longo do estágio pedagógico foram utilizadas algumas fichas informativas dos objetivos e do nível em que cada aluno ou grupo se encontravam em cada matéria, tentando potenciar o conhecimento dos alunos acerca dos objetivos a que estavam propostos. No entanto, como já foi referido, esse processo talvez tenha sido pouco claro e objetivo, e segundo a autora “Há que ter o cuidado de estabelecer critérios que sejam interpretados de uma forma clara e inequívoca por parte dos alunos, pais, etc”. (Araújo, 2007, p. 125).

Para calcular a classificação dos alunos é importante recorrer à AS, que segundo Cortesão (2002, p. 38) serve para “representar um sumário, uma apreciação concentrada, dos resultados obtidos”. Para isso, foi criado um documento *excel* com base noutros fornecidos pelo GEF, professor OE e NE, tendo como referência os critérios de avaliação de EF definidos pela escola.

Ao contrário do que é definido nos PNEF e nas Metas de Aprendizagem de Educação Física, nesta escola, para chegar à classificação final do aluno em EF, é necessário traduzir os níveis que os alunos apresentam em cada matéria numa escala de 0 a 20 valores. Na matriz curricular de escola está apenas definida a nota máxima para cada matéria, a cada dois anos de escolaridade (7º e 8º anos, 9º e 10º anos; 11º e 12º anos). A primeira vez que foi necessário atribuir uma classificação final a cada aluno, foi sem dúvida uma tarefa complicada, que posteriormente acabou por ser atenuada pelas várias conferências tidas com o NE, professor OE e professora OF, e que foi ultrapassada através das soluções discutidas nessas reuniões.

Parece fundamental ser definido pelo GEF “critérios de sucesso ou critérios de transição/progressão de ano” (Araújo, 2007, p. 3), através da construção de intervalos de valores, a partir do que é considerado o sucesso na EF. Assim seria possível facilitar o

processo de atribuição da classificação aos alunos e tornar esta tarefa menos subjetiva entre os diferentes professores do grupo.

Outra das lacunas identificadas, que por sua vez criou dificuldade ao realizar o processo de AS, relaciona-se com a repartição de algumas competências do aluno de uma forma menos correta. A repartição de algumas competências prende-se com a atribuição de um valor percentual e isolado às atitudes e comportamento do aluno. No entanto, o aluno tem determinado comportamento em determinada matéria e aula, pela qual não deveria ser avaliada como uma componente isolada.

Atendendo ao que alguns autores referem,

De uma forma implícita à avaliação das várias matérias, podemos observar (...) em todos os níveis (...) um conjunto de objectivos que dizem respeito às atitudes e valores. O facto destas atitudes serem avaliadas dentro de cada matéria, ou seja, de uma forma integrada, torna desnecessária e redundante a sua contribuição autónoma para os critérios de classificação final.

Araújo (2007, p. 121)

De uma forma simples, a repartição das competências referidas acima relaciona-se com o facto de se atribuir um valor percentual às atitudes dos alunos em cada matéria lecionada. Como referido por Araújo (2007), tais atitudes devem ser incorporadas como um todo, sendo parte integrante do aluno e não como uma fração.

Como proposta de melhoria desta constatação, sugeria que fosse incorporado no valor percentual de 80% das atividades físicas, o comportamento do aluno, e que não existisse um valor percentual isolado, de 10% para as atitudes dos alunos.

Para além dessa proposta, sugeria outra, talvez um pouco mais integral, que seria anular qualquer percentagem associada à classificação sumativa de cada aluno. Propunha portanto que a classificação final de cada aluno se fizesse a partir do número de níveis de diferenciação de ensino, I, E ou A, e através do valor obtido na área dos conhecimentos e do alcance da zona saudável na área da aptidão física. Como um possível exemplo propunha que um aluno que frequenta o 11º ano de escolaridade, para ter 17 valores devesse estar na zona saudável da atividade física nos quatro testes definidos pelo GEF, devesse ter no mínimo dez valores na área dos conhecimentos, e devesse ter cinco níveis E e um nível A na área das atividades físicas. Daí em diante deveria definir-se para os restantes anos de escolaridade, bem como para outros intervalos de valores.

Segundo Siedentop (1983), existem várias dimensões de ensino que visam a melhor relação pedagógica. Relativamente às decisões interativas, o professor deverá adotar procedimentos referentes a quatro dimensões, nomeadamente a instrução, a organização, a disciplina e o clima relacional.

Relativamente à instrução, é importante referir que é uma dimensão de ensino na qual o professor refere, sobretudo nos momentos iniciais ou finais de aula, informações úteis à própria aula ou à seguinte; explica alguma atividade; e, acompanha as atividades de aprendizagem dos alunos. Foi possível observar, ao longo do ano, uma evolução relativamente à qualidade do conteúdo transmitido. Parece aceitável que no início de cada unidade de ensino ou no início do ano letivo, se atribua mais tempo à transmissão dos conteúdos iniciais, e menor quando se trata da consolidação dos mesmos (fase final de planeamento).

Como outra dimensão de ensino, e que deve ser alvo de preocupação por parte do professor, apresenta-se o clima relacional. Este é um possível potenciador do processo ensino-aprendizagem, na qual se inclui qualquer relação entre os alunos, entre os alunos e o professor e entre os alunos e as tarefas solicitadas.

No início do ano letivo, as dificuldades e necessidades sentidas em garantir um bom clima, foram notórias, uma vez que o receio e insegurança foram bastante visíveis. Ainda assim, a turma mostrou um enorme empenho ao longo do ano letivo, sendo um pouco mais distraída ao nível das atitudes e comportamentos lúdicos adotados nas aulas.

Relativamente ao clima entre aluno-aluno, foi possível através da análise dos testes sociométricos aferir as relações entre eles, tirando daí determinadas conclusões que permitiram uma melhor construção de grupos, e por consequência um ambiente de aprendizagem mais favorável. Atendendo a isso foi importante não colocar no mesmo grupo dois alunos que se tenham rejeitado mutuamente, e que por consequência poderia levar a um mau clima durante a aula.

Ao longo das aulas foram construídos circuitos iniciais com vários exercícios, com vista, sobretudo, à melhoria das capacidades físicas dos alunos. No entanto, conhecendo a comunidade escolar, muitos eram os alunos que não cumpriam o horário escolar. Nesses casos, quando os alunos chegavam mais tarde e utilizavam a tolerância dada no primeiro bloco da manhã, eram atribuídas tarefas monótonas e com pouco entusiasmo para os alunos, no sentido de responsabilizá-los e mostrar-lhes o quanto perdiam da aula. Ainda assim, os atrasos foram constantes e mantidos ao longo do ano letivo. Os alunos que mantiveram o seu atraso ao longo do ano letivo diminuíram o seu desempenho na área da

aptidão física, diminuindo portanto as suas capacidades físicas, ainda que as mesmas fossem treinadas noutros momentos.

Considera-se importante a tentativa de responsabilizar e tornar autónomos os alunos pelas suas próprias atitudes e comportamentos, desenvolvendo-os de uma forma integral, tal como Jacinto *et al* (2001, p. 8) referem,

Esta preocupação está representada nos objectivos da Educação Física do ensino secundário, (...) baseando-se numa concepção de participação dos alunos definida por quatro princípios fundamentais:

- A garantia de actividade física correctamente motivada, (...) numa perspectiva de educação para a saúde;
- A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos (...);
- A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, (...);
- A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efectiva entre os alunos, (...).

Para além da instrução e clima relacional também a disciplina constitui uma dimensão do ensino na qual o professor deve tomar determinadas decisões. Nesta dimensão devem enquadrar-se as medidas que concorrem para a promoção e controlo dos comportamentos dos alunos, atendendo às regras e rotinas instaladas (Onofre, 1995).

Os comportamentos desapropriados e violentos têm vindo a ser alvo de diversas investigações. Parece importante que o professor seja um dos principais intervenientes no combate a esses comportamentos.

À semelhança, é possível afirmar que os alunos apresentaram comportamentos menos apropriados às aulas de EF, considerando isso impeditivo de um melhor clima de aula. Quando tal acontece, é importante recorrer a algumas estratégias, no sentido de tentar reduzir ou eliminar esses comportamentos. Nesses casos devem potenciar-se estratégias que consigam remediar determinados comportamentos de indisciplina, nomeadamente chamar o aluno à parte questionando-o acerca das razões que o levaram a ter determinada atitude, retirá-lo da tarefa e sentá-lo, colocá-lo no grupo mais fraco. Assim, é tão importante formar o aluno nas suas tarefas de aprendizagem na aula, como desenvolvê-lo para o futuro, (Onofre, 1995).

Sabendo que a turma é bastante empenhada e motivada na realização das tarefas propostas, mas não querendo descuidar a desmotivação de alguns alunos em alguns momentos do ano, uma das estratégias mais eficazes na melhoria do empenho e da motivação dos mesmos foi a utilização de música durante a maioria das aulas. Segundo Rosado e Mesquita (2009, p. 185),

A promoção de ambientes positivos de aprendizagem envolve uma abordagem integrada da forma como os objetivos, as crenças, os motivos, as emoções e os comportamentos dos professores interagem com as mesmas variáveis nos alunos ou praticantes, resultando os processos complexos de ensino e aprendizagem desse conjunto de encontros e desencontros.

Sempre que necessário foram tomadas medidas na fase interativa da aula, com vista ao melhor clima nessa fase.

Com base na criação de um contrato pedagógico entre aluno-professor, foram feitas algumas propostas, nomeadamente a colocação da música, apenas quando o comportamento demonstrado pelos alunos o permitisse. “Na realidade a criação de ambientes adequados de aprendizagem exige uma análise das agendas dos alunos e dos professores e da sua interação nos contextos de ensino” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 185).

Outra experiência bastante rica e potenciadora do desenvolvimento de competências reais da profissionalização docente foi a SPTI que ocorreu na semana de 10 a 14 de fevereiro. Esta semana teve como principais objetivos: a escolha de turmas com um horário compatível com as restantes tarefas de estágio (horário de reunião com os orientadores e NE, horário de atendimento aos encarregados de educação, horário de treino do núcleo de DE); a escolha de turmas de ensino básico e ensino secundário visando a experiência de lecionação de aulas a diferentes populações-alvo, atendendo à idade; a escolha de uma turma do ensino secundário na qual já tinham sido observadas várias aulas; e, a escolha de turmas em que as aulas fossem lecionadas por professores diferentes, aferindo a capacidade de adaptabilidade face a contextos diferenciados; a experiência de um horário completo.

A definição da data de lecionação da SPTI foi realizada com bastante tempo de antecedência, pelo que foi possível conhecer as turmas e observar alguns comportamentos típicos das mesmas.

Desta forma, o planeamento efetuado para as diversas turmas foi realizado com alguma antecedência pelo que foi notória a preocupação em conseguir adequar as estratégias e exercícios a determinada turma. Esta experiência revelou-se essencialmente benéfica pela possibilidade do conhecimento de contextos bastantes diversificados, evocando igualmente a importância que o planeamento tem no sentido da maximização do processo de ensino-aprendizagem.

Tal como foi referido no balanço da SPTI, as conferências tidas com os professores das respetivas turmas ajudaram bastante no planeamento e condução das aulas, uma vez que foram confrontados alguns pormenores e características de cada turma, e consequentemente ajustadas determinadas estratégias de ensino. As imposições de alguns professores em determinadas decisões pedagógicas, foi sem dúvida um fator limitativo à autonomia aquando do momento de lecionação das aulas.

De maneira a contextualizar um pouco esta semana, foram lecionadas duas turmas de ensino secundário, a minha e outra, e três turmas de ensino básico. Após a realização do balanço desta semana, algumas particularidades e aspetos positivos e negativos foram encontrados, nomeadamente o tipo de linguagem a adotar, a dificuldade de cada exercício, o tipo de exercício, a postura requerida pelo professor. No entanto, o que importa é aquilo que conseguimos aproveitar e retirar da experiência tida.

Para além da excelente experiência ao trabalhar com outros contextos e turmas, esta semana foi um contributo essencial para o processo de formação, na medida em que foram identificadas algumas falhas ou competências menos desenvolvidas. A título de exemplo dessas competências menos desenvolvidas poderão ser referidas as seguintes: pouca ou nenhuma utilização de palavras-chave ou expressões que rapidamente identifiquem aquilo que é necessário transmitir aos alunos; a fraca eficácia na formação de grupos e organização dos alunos para iniciarem determinada atividade ou exercício; e, a estipulação das tarefas para alunos que não realizam as aulas.

Segundo Onofre (1995, p. 95) “o sucesso dos alunos está dependente da qualidade do desempenho do professor, que por consequência depende da sua capacidade de analisar as circunstâncias de cada situação educativa”.

É claro que as rotinas devem ser incutidas pelos professores de cada turma, e uma semana é pouco tempo para conseguir instalar novas rotinas. Ainda assim, as turmas evidenciaram pouca organização. A exceção pôde ser verificada nas duas aulas lecionadas às turmas do ensino secundário e a uma turma do ensino básico. Assim, é de referir que duas das turmas de ensino básico que lectionei carecem de alguma organização, ao contrário das duas de ensino secundário e de outra do ensino básico.

Para além da experiência tida, o enriquecimento ao nível da formação foi bastante notório, sobretudo ao conseguir ultrapassar algumas dificuldades e prioridades definidas. Desse modo foi visível uma rápida circulação pelo espaço; o aumento da taxa de FB; e, o aumento da utilização do questionamento dirigido e do FB interrogativo. Se uma das prioridades seria aumentar o acompanhamento das tarefas e atividades dos alunos, parece que através do aumento da taxa de FB houve sucesso. Segundo alguns autores,

É importante que os *feedback* sejam adequados às necessidades e capacidades dos alunos. Mas é igualmente importante que os alunos lhes prestem atenção. Daqui decorre, também, a necessidade do professor, nas aulas de Educação Física, criar condições facilitadoras da atenção dos alunos.

Quina, Carreiro da Costa e Diniz (1998, p. 742).

Para que o professor possa intervir de forma correta sobre os problemas que são apresentados nas suas aulas, é necessário que consiga diagnosticar as dificuldades que os alunos atravessam durante a lecionação dos conteúdos programados para a aula. Também, é fundamental que o professor tenha o conhecimento e domine os conteúdos que está a propor aos seus alunos, porque só assim será possível observar e intervir através do uso do FB pedagógico, o qual pode ser definido como a informação sobre o resultado, adaptado ao contexto e ao indivíduo que executa a tarefa, e que tem como objetivo promover a aprendizagem.

De acordo com Rodrigues (1989), os valores de taxa de FB poderão estar associados a determinadas variáveis, como a experiência profissional; o grau de ensino e o contexto em que se desenvolve o ensino (escola ou clube). A experiência profissional condiciona, certamente, o número de intervenções realizadas uma vez que a insegurança de um professor com pouca experiência é bastante elevada. Também o grau de ensino, segundo o autor, poderá condicionar a taxa de FB, a saber que esses valores são mais elevados no ensino secundário.

Para além dessas variáveis referidas, também a matéria a ser lecionada poderá alterar a taxa de FB. Por isso, é possível assumir que ao longo do ano, os FB emitidos na dança foram dirigidos sobretudo para a turma, uma vez que essa foi abordada, maioritariamente, em ensino massivo.

Ao longo da terceira etapa de planeamento as preocupações debruçaram-se sobretudo, na transmissão de alguns conteúdos que não tinham sido transmitidos na etapa

anterior, bem como na evolução dos próprios alunos nas matérias em que tinham maior dificuldade e onde não foi possível um aprofundamento tão elevado.

De referir que o planeamento da quarta etapa de planeamento, etapa de desenvolvimento e aperfeiçoamento das aprendizagens, foi onde foram sentidas mais dificuldades, sobretudo ao nível da definição dos objetivos para os alunos. Uma razão que pode justificar tal constatação é o facto de que na quinta unidade de ensino, que estava incorporada na quarta etapa, era necessário diferenciar as matérias escolhidas por cada aluno. Desse modo proporcionou-se aos alunos a especificação das suas próprias aprendizagens.

Foi bastante difícil colocar os alunos a realizarem apenas as matérias que tinham escolhido, até porque a polivalência dos espaços não permitia que fossem realizadas todas as matérias em todos os espaços. Ainda assim, as aulas foram bastante politemáticas. De um modo geral as aulas contemplaram uma boa organização, gestão do tempo, e um elevado empenho e motivação por parte dos alunos.

Como sugestão, parece importante que a escolha das matérias por parte dos alunos, deva ser realizada logo no início do ano letivo, para que desde início os alunos comecem a trabalhar aquilo que mais gostam ou aquilo em que conseguirão alcançar mais facilmente o sucesso. Segundo Araújo (2007, p. 129) “visando o sucesso, a melhoria das aprendizagens e os objetivos de ciclo, temos necessariamente que diferenciar os percursos de aprendizagem”. Neste sentido, segundo a autora, é para alcançar o sucesso de cada aluno que todos os professores deveriam trabalhar.

A supervisão das práticas pedagógicas constitui-se como a ferramenta chave para a evolução e desenvolvimento profissional. Assume-se ainda que, para além da supervisão pedagógica, a formação inicial e contínua sejam fundamentais para a prática e intervenção pedagógica.

De modo a analisar a intervenção dos colegas do núcleo foi utilizada a observação pedagógica, considerada como uma importante técnica de supervisão. Onofre (1996, p. 95) refere que “a observação pedagógica consiste na recolha de informações sobre manifestações observáveis das situações educativas (...) conduzidas pelo próprio ou por um par (...) utilizando sistemas de registo”.

Para além da observação, existem alguns passos que devem ser dados antes de tal ocorrer. Devem ser tomadas decisões acerca do tipo de informações que serão observadas, atendendo também à fase da formação profissional.

Segundo Onofre (1996) depois de serem tomadas decisões referentes ao tipo de observação que será realizada, importa definir e selecionar os instrumentos de observação.

Foi por isso que foi construída e posteriormente reformulada uma tabela com base noutra. Essa tabela continha determinadas categorias do ensino (organização, instrução, gestão de tempo, FB, clima relacional), sendo que o principal objetivo seria conseguir registar as situações ocorridas durante a prática de ensino.

À medida que iam sendo observadas as aulas, iam sendo realizados balanços e reflexões conjuntas, promovendo o trabalho interpares com vista à melhoria dos aspetos menos conseguidos durante a aula.

Para além da observação das aulas dos colegas do núcleo foram observadas aulas do professor OE, da professora OF e de mais três professores do GEF. Estas observações tinham como principal objetivo conhecer outras rotinas de organização de aula, outras situações de aprendizagem, outros comportamentos do professor, e outros modos de funcionamento de aulas de EF, que pudessem sustentar uma melhor condução das aulas.

Muitas das características observadas nas aulas dos colegas e dos professores foram alvo de reflexão, atendendo ao contexto, idade e matérias lecionadas, no sentido de poderem ser adotadas também. “Uma atividade pedagógica corretamente interpretada parece decorrer da capacidade revelada por cada professor em tomar a decisão certa, no momento exato, e de acordo com as circunstâncias e necessidades manifestadas pelos alunos.” (Carreiro da Costa, 1991, p. 25). Tal observação pode ser um forte concorrente para essa qualidade do ensino, se após qualquer observação for realizada uma reflexão.

Para além das experiências referidas também as realizadas no 1º CEB contribuíram para o aumento da qualidade profissional. O contacto com as crianças e o ambiente escolar envolvente foram aspetos que demarcaram a experiência tida, uma vez que tudo era uma realidade nova.

Foi lecionada uma turma de 2º ano de escolaridade, com crianças com idades compreendidas entre os sete e os dez anos. Segundo Samulski (2003, p. 229),

Os jogos simbólicos têm o seu momento culminante entre o segundo e o quarto anos de vida. O período entre os quatro e os sete anos é caracterizado pelos jogos de papéis. A partir do 7º ano de vida os jogos com regras adquirem progressivamente maior significado.

Como referido anteriormente parece importante que os professores trabalhem em conjunto, partilhem ideias e experiências vividas, podendo desse modo melhorar todo o trabalho desenvolvido, sobretudo na sua intervenção com a turma.

Não conhecendo o contexto em que a escola se encontrava, foi necessário realizar um período de observação de aulas de modo a conhecer o ambiente escolar envolvente,

as rotinas organizacionais e determinados comportamentos das crianças, de modo a refletir sobre as práticas pedagógicas.

Durante a fase de planeamento das aulas foi notório um baixo acompanhamento e desenvolvimento estrutural acerca do que deveriam ser as atividades de enriquecimento curricular (AEC), que no contexto escolar evidenciado, traduz o tempo letivo de atividade física com algumas diretrizes, que as crianças podem usufruir. Essas diretrizes ainda que definidas, são pouco cumpridas.

É preocupante que com o aparecimento das AEC, os professores do 1º CEB fiquem desresponsabilizados da lecionação da educação e expressão físico-motora (Rocha, 2011), o que pode levar a que um número alargado de crianças fique sem oportunidade de prática de atividade física pedagogicamente orientada, bem como de todas as ofertas cedidas pela disciplina em causa. No entanto como já foi referido todos os alunos da turma frequentavam esse tempo extracurricular, podendo desse modo usufruir do tempo dedicado à atividade física.

Foi desenvolvido um trabalho pouco extenso juntamente com o professor das AEC. Numa das poucas conversas tidas com o mesmo foi apenas indicado que a aula poderia ter qualquer organização dentro do contexto escolar envolvente, e que os exercícios e objetivos ficavam ao critério de quem iria lecionar as aulas. Parece portanto que o diálogo e trabalho conjunto entre os vários professores continuam aquém do que deveria ser.

Já na fase de lecionação das aulas foi possível ter um contacto bastante diferente comparativamente com a realidade em contexto de ensino secundário e até da experiência tida durante a SPTI, uma vez que a faixa etária dos alunos e as suas necessidades eram muito diferentes, e por sinal, bastante específicas.

Parece claro que qualquer profissional da área deva ser um educador lúdico, potenciando sempre as relações com os intervenientes de todas as idades. Foi necessário associar a realização de determinados jogos aos objetivos traçados no programa do 1º CEB, conferindo desse modo um carácter mais lúdico, interessante e desafiante às atividades.

Segundo Neto (2003, p. 5) “O jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atrativa e intrigante (...)”.

Para além disso, sabe-se que há alguns anos era comum ver as crianças a deslocarem-se em grupo, a pé ou de bicicleta, mas atualmente são raras as crianças que o fazem, sobretudo nas zonas urbanas (Nasrudin & Nor, 2013). Como profissionais reflexivos de EF e especialistas na área do treino e do exercício, e sabendo que a prática de atividade física é um dos temas mais debatidos no dia-a-dia, parece ser necessário

desenvolver, junto dos escalões etários escolares, mais tempo organizado e estruturado destinado à prática dessas atividades, numa altura em que os casos de sedentarismo e de obesidade nas idades mais novas são uma constante e, obviamente, algo muito inquietante.

De toda a experiência tida neste contexto, parece ser preocupante o estado em que se encontra a prática de atividade física no 1º CEB. Dada a contextualização atual em que se vive, sabe-se que a prática de atividade física nessas idades tem vindo a ser desprovida de valor, quando o contrário deveria acontecer.

Relativamente ao desenvolvimento das atividades em cooperação com outros agentes de ensino, parece existir um balanço positivo, que se foi tornando claro e evidente ao longo do ano letivo. Pode afirmar-se que características como a capacidade de iniciativa e de responsabilidade, a prontidão e a autonomia foram adquiridas. O que não mostra a cooperação com os outros, mas sim, a capacidade de relação existente.

No entanto, essas características poderão ser a chave para o trabalho conjunto que deverá ser mais sustentado e sobretudo mais partilhado, como já foi referido anteriormente, com especial incidência no GEF, na qual parece urgente aumentar os momentos de discussão e partilha de atitudes e interesses comuns.

Com os restantes intervenientes no contexto escolar o trabalho desenvolvido foi de extrema cooperação, e de mútua aprendizagem.

Parece que em contexto escolar é importante interagir, ajudando a criar uma cultura de escola. Essa cultura pode traduzir-se pela qualidade de ensino prestada, pelos valores partilhados, pelo sucesso atingido e pelos intervenientes e promotores dela. Por outras palavras e segundo Costa (1996) a cultura da organização procura valorizar o conjunto das práticas e dos valores que caracterizam a própria organização e aquilo que ela representa.

Considera-se útil fazer uma reflexão das competências e capacidades que foram desenvolvidas e sustentadas ao longo do ano letivo, e contribuem diretamente para a qualidade da condução do ensino, nomeadamente: o aumento da taxa de FB; o aumento da utilização de FB interrogativo; a objetividade tida na instrução inicial; a responsabilização dos alunos pela montagem e desmontagem do material; a firmeza tida aquando dos momentos de instrução; a boa colocação da voz; a realização de planos de unidade de ensino cada vez mais completos e sucintos; a exigência transmitida aos alunos para que sejam organizados e rápidos a transitar de estação; a capacidade de liderança e cooperação manifestada para qualquer trabalho ou atividade que seja necessária; a capacidade de tomar decisões coerentes; a utilização de instrumentos mais simples e

eficazes de AF, conseguindo envolver os alunos, tornando-os desse modo os principais atores do processo de ensino e aprendizagem.

4. PROFESSOR INVESTIGADOR E REFLEXIVO

Deverá privilegiar-se o desenvolvimento de competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar (...).

Guia de Estágio Pedagógico (2013, p. 11)

Segundo Shulman (1987) a reflexão do professor assume um papel fundamental no desenvolvimento de uma nova compreensão no seu ensino.

Para além de educador, o professor deverá ser um especialista reflexivo e investigador, procurando sempre a inovação de estratégias, métodos e meios pedagógicos, dando respostas a determinados problemas colocados.

Segundo Alarcão (2001, p. 22) um professor não pode ser um mero “executor de currículos previamente definidos ao milímetro”, mas deverá ser um decisor, gestor em situação real e um “intérprete crítico de orientações globais”. Deve por isso analisar, discutir e refletir determinadas situações, com vista à construção de si, dos seus colegas e dos seus alunos.

Para que um educador esteja em constante procura, reflexão e investigação é importante delinear algumas temáticas. “(...) requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação.” (Alarcão, 2001, p. 22).

Ao longo do estágio foi realizado um trabalho de investigação-ação relativamente a um problema ou área de melhoria face à escola ou ao GEF. A simultaneidade da disciplina de Investigação Educacional (IE) com o estágio revelou-se uma mais-valia, pois funcionou como um apoio ao desenvolvimento da investigação realizada, tendo o NE procurado desde início articular o projeto realizado no âmbito da disciplina com o trabalho desenvolvido nesta área.

Aquando da definição do problema, o NE decidiu que o mesmo deveria reportar-se a um nível meso ou micro (de GEF ou de sala de aula), considerando que a intervenção a este nível mais facilmente promoveria melhorias quando comparada com uma intervenção ao nível macro (ESRDL), tendo em conta a população alvo que poderia abranger.

O ponto de partida para o aprofundamento reflexivo foi a consulta de alguns documentos da ESRDL, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (2008-2012), como forma de determinar a possível problemática inserida nesta instituição escolar. Através da análise desse documento, foram identificados alguns aspetos que necessitaram algum aprofundamento. Constatou-se que grande parte da comunidade escolar reside relativamente perto da escola, isto é, segundo os dados recolhidos, 54% dos alunos vive a menos de 5 km da escola e cerca de 25% dos estudantes desta escola vive a menos de 10 km da mesma.

Após essa constatação decidiu-se construir a seguinte pergunta de partida: se os alunos se encontram a esta distância da sua escola, será que optam pela utilização de um transporte ativo (andar a pé ou de bicicleta), contribuindo esta para o desenvolvimento de hábitos de vida mais saudável?

Como estes alunos se encontram numa zona metropolitana é de esperar que não o façam com muita frequência, até porque alguns estudos referem que os estudantes portugueses afirmam utilizar principalmente os transportes públicos, sendo que 77,5% desses estudantes demoram menos de 30 minutos no trajeto casa-escola e vice-versa (Machado, Nóvoas, Fernandes e Pereira, 2011).

Com esta ideia presente, foi decidido, primeiramente, compreender se os hábitos de vida dos jovens do contexto escolar em questão se aproximavam realmente das informações recolhidas e das ideias formuladas, tentando posteriormente identificar as razões que pudessem condicionar a adoção ou não do transporte ativo por parte dos alunos.

Como especialistas na área do treino e do exercício, este parece ser um tema da atualidade, que tem criado muitos debates. Parece ser necessário, cada vez mais, desenvolver políticas saudáveis e de hábitos ativos, numa altura em que os casos de sedentarismo e de obesidade nas idades mais novas são uma constante, e algo que se torna muito preocupante. Também, a utilização de meios de transporte sustentáveis e ativos podem ser uma boa solução ou estratégia para ultrapassar mais facilmente a crise financeira que afeta, atualmente, o país.

Inicialmente foram sentidas bastantes dificuldades no que diz respeito à formulação da pergunta de partida. Foi necessário pedir ajuda a um professor universitário, para que a pergunta de partida pudesse, claramente justificar a problemática a ser estudada. Assim, com a ajuda dos pares do núcleo, dos professores orientadores e desse professor, esta tarefa de formulação da pergunta de partida acabou por se tornar mais fácil.

A partir daí, em conversas e debates com o NE, surgiu a ideia de investigar os correlatos do transporte ativo dos alunos no trajeto casa-escola e escola-casa, ou seja, colocar como objetivo de estudo a investigação acerca de como os alunos se deslocam de sua casa para a escola e da escola para as suas casas, e conhecer quais os fatores que influenciam essa escolha, de modo a poder intervir e selecionar as melhores soluções para o aumento de atividade física dos atores escolares em questão.

A *World Health Organization* (2010) recomenda a realização de, pelo menos, 60 minutos de atividade física diária, com uma intensidade moderada a vigorosa, para crianças e jovens entre os 5 e os 17 anos de idade. Na verdade, existem alguns estudos que indicam as vantagens da utilização de um transporte ativo no aumento da prática de atividade física e na promoção de hábitos de vida mais saudáveis, o que consequentemente ajuda na prevenção de determinadas doenças (Bailey, 2006; Fyhri & Hjorthol, 2009).

Após a leitura de alguns documentos e artigos científicos foi possível categorizar determinados correlatos, que pudessem então estar associados ao transporte ativo adotado pelos alunos.

Durante a primeira etapa de formação foi realizada a caracterização do problema através do recurso a um quadro teórico de referência, com base em determinadas investigações. Como a definição da pergunta de partida levou mais tempo que o esperado, a pesquisa bibliográfica foi realizada num período de tempo um pouco mais reduzido do que havia sido estipulado.

Depois de definido um conjunto de artigos considerados pertinentes, elaboradas as respetivas fichas de leitura foi, consequentemente, produzida a revisão da literatura, sendo esta a base de partida do estudo.

Após a construção da revisão da literatura foi definida a amostra e o instrumento que seria utilizado, bem como os procedimentos a ter durante o tratamento dos dados.

Para a construção dos instrumentos (alunos e encarregados de educação) foram tidos como base questionários já validados, nomeadamente “Questionário Sobre os Conhecimentos da Aptidão Física” (Marques, 2010), “Questionário Internacional Sobre o Estilo de Vida” (Marques, 2004) e “Teen Environment and Neighborhood Adolescent Survey” (Sallis, s.d.).

Os questionários foram aplicados aos encarregados de educação e aos alunos das turmas atribuídas ao professor OE, sendo a amostra total constituída por 172 participantes.

Para a aplicação dos questionários aos encarregados de educação utilizou-se a reunião de balanço acerca das classificações obtidas no 1º período letivo, que se realizou

durante o 2º período. A aplicação dos questionários aos alunos foi realizada no final de uma aula de EF, também decorrente no 2º período letivo.

Recolhidas as informações necessárias procedeu-se ao tratamento de dados com um programa estatístico, IBM *SPSS Statistics* 20.0., na qual foi possível contar com a ajuda de um professor que lecionou uma cadeira no curso, durante o primeiro ano de mestrado. Isto mostra o trabalho conjunto, e a rede de partilha de conhecimento que deverá existir entre qualquer grupo, seja ele de trabalho, cooperação ou lazer. Nesse sentido, a ajuda no tratamento estatístico teve em conta o objetivo subjacente, de maneira a obter resultados válidos e pertinentes.

Foi durante o tratamento estatístico que encontrámos algumas limitações do próprio estudo, na qual foi percebido que já não poderiam ser realizados quaisquer ajustes. Procedeu-se assim à análise de dados e explicação de alguns resultados obtidos, para posteriormente ser possível arranjar soluções que pudessem colmatar ou atenuar o problema verificado. Uma vez encontradas limitações durante o tratamento estatístico, foram anotadas para que pudessem ser referidas aquando das sugestões para próximos estudos na área.

Depois dessa análise de dados e confrontação com algumas investigações feitas anteriormente foi possível dar continuidade ao estudo. Desse modo foram apresentadas algumas conclusões, que foram ao encontro de investigações já realizadas.

Segundo Alarcão (2001) a investigação-ação deverá sustentar determinadas características, nomeadamente a produção de conhecimento novo, a rigorosidade nos aspetos metodológicos e a apresentação que deve tornar-se pública. Quando se refere que a investigação-ação deve produzir novo conhecimento, devemos questionar se as pequenas investigações que são realizadas nas escolas trazem ou não contributos novos para a realidade escolar. Após esses contributos devem ser adotadas algumas medidas de intervenção, de maneira a melhorar a realidade escolar.

Para que o estudo pudesse ser divulgado, foi realizada uma sessão de apresentação à comunidade escolar, que inicialmente se encontrava prevista para o mês de maio, pelo que entretanto foi alterada para o final do mês de março.

O período de divulgação da sessão de apresentação foi realizada uma semana antes, tendo sido afixados cartazes na escola e na faculdade, para além de terem sido enviados *e-mails* para outros NE, englobando professores orientadores e professores estagiários, para os membros da direção da escola, para os coordenadores do mestrado, e para alguns membros da Câmara Municipal de Lisboa relacionados com a temática da investigação. Na sessão compareceram 17 convidados, entre eles três alunos da escola, um professor

do GEF e uma professora de físico-química, sendo o restante público constituído por alguns núcleos de estágio com os respetivos professores orientadores.

A apresentação decorreu conforme o previsto, tendo tido uma duração aproximada de 35 minutos. No final da sessão seria útil e proveitoso terem sido refletidas algumas questões destinadas ao público, de maneira a criarem alguma interação e dinâmica em volta do problema enunciado. Ainda assim, no final da apresentação surgiu um debate com todos os convidados, acerca das propostas e sugestões que tinham sido referidas. Foram apresentadas novas propostas, por parte do público presente, que tendo sido válidas, serviram de alvo de conversa e pareceres por parte dos restantes convidados.

Importa reter algumas propostas e soluções encontradas como meio de resolução do problema, nomeadamente o aumento do conhecimento dos alunos acerca da atividade física; a realização de palestras ou *workshops* sobre os benefícios da atividade física, por exemplo; a reutilização do *Pedibus*, um projeto que consiste num autocarro humano em que os alunos são acompanhados por adultos responsáveis, seguindo a pé até à escola, de forma a colmatar as incertezas reconhecidas ao nível da segurança; publicar no *website* da escola o panfleto acerca dos benefícios e recomendações da prática de atividade física.

Para esta sessão de apresentação foram construídos alguns documentos fulcrais para a realização da mesma, nomeadamente o documento em *power point* com a apresentação propriamente dita, um resumo do trabalho com referência a alguns dados obtidos na investigação, um panfleto com indicação de alguns benefícios e recomendações de atividade física, a lista de presenças e a ficha de avaliação da sessão de apresentação.

Durante a apresentação a atitude e postura perante o público foi bastante positiva, bem como a dinâmica e gestão das intervenções. Tais conclusões foram retiradas da análise das fichas de avaliação realizadas no final da sessão de apresentação a todos os presentes na mesma. Desse modo 12 pessoas referiram ter sido “muito boa” a postura e atitude diante do público e cinco referiram ter sido “boa”. No que respeita a dinâmica e gestão das intervenções foi também referido por 13 pessoas que foi “boa”, e por quatro pessoas que foi “muito boa”.

Constatámos que os alunos revelaram poucos conhecimentos sobre as recomendações mundiais para a prática de atividade física, uma vez que apenas um aluno referenciou os valores corretos, tendo em conta a duração, a frequência e a intensidade.

Apurou-se ainda que apenas 31% dos alunos inquiridos adotam um tipo de transporte ativo. Machado, Nóvoas, Fernandes e Pereira (2011), realizaram um estudo com cerca de 70000 alunos, onde concluem que os transportes públicos são o meio de transporte mais utilizado pelos estudantes portugueses.

Foram identificados alguns problemas ao nível da segurança no trajeto casa-escola, visto que os encarregados de educação referiram que as questões de segurança se apresentam como as principais razões para não deixarem os educandos adotarem o transporte ativo nesse trajeto.

Verificou-se também que não existem diferenças significativas entre o género, o estatuto socioeconómico, e a forma como os alunos se deslocam no trajeto casa-escola. Esta conclusão não confirma, em parte, a conclusão apresentada por Mota *et al.* (2007), que refere, num estudo com aproximadamente 700 raparigas do distrito de Aveiro, que as posições socioeconómicas mais baixas estão significativamente associadas ao transporte ativo.

Para além de terem sido verificados alguns problemas e aspetos impeditivos da adoção de um transporte ativo, também foi possível concluir que existem aspetos e fatores potenciadores da adoção do transporte ativo pelos alunos, nomeadamente a boa iluminação nas ruas e a existência de infraestruturas como os passeios, as ciclovias e as passadeiras.

Em relação ao conhecimento sobre os benefícios e as recomendações da prática de atividade física parece importante, como primeiro passo, e através das aulas de EF, aumentar os conhecimentos dos alunos acerca do tema em questão, uma vez que foi detetado que existe um fraco conhecimento nessa temática. Desse modo utilizar-se-ia como intermediário de informação o professor da disciplina, atribuindo maior relevância e atenção à transmissão destes conteúdos aos alunos, bem como ao modo de avaliação incidente numa das áreas de extensão da EF, a área dos conhecimentos.

Como uma solução que pudesse colmatar esse problema verificado, foi sugerido um desafio a todos os professores de EF, que seria o aprofundamento desses conteúdos nas suas aulas.

Em suma, considera-se cada vez mais importante a criação de uma rede de conhecimentos e investigações que tragam benefícios não só a quem as produz, mas a todo o meio envolvente.

A cooperação, a interajuda, o espírito de equipa e o companheirismo perante os professores orientadores e no seio do NE foram competências bastante desenvolvidas. O trabalho conjunto, o interesse e o empenho manifestados na realização desta investigação foram aspetos fulcrais, que conseguiram de forma coerente melhorar a qualidade do estudo.

Este trabalho melhorou evidentemente as relações no seio do NE, uma vez que este se tornou mais unido, cúmplice, forte, batalhador e resistente. Os encontros, conversas e

reflexões conjuntas nem sempre foram fáceis de realizar, visto que cada um tinha os seus horários e compromissos alheios ao estágio, pelo que, por vezes, se tornou mais complicado o trabalho conjunto.

Ainda assim, para além de trabalhadores, responsáveis e inovadores, penso que o fortalecimento tanto das relações profissionais como pessoais contribuíram para a qualidade do trabalho desenvolvido.

5. PROFESSOR COMO PARTE INTEGRANTE DA ESCOLA

O desenvolvimento das competências, nesta área, deverá ocorrer em dois âmbitos, nomeadamente na conceção e dinamização de atividades de desporto escolar e na conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola.

Guia de Estágio Pedagógico (2013, p. 13)

A identificação e análise crítica das principais características da escola e da EF surge com maior ênfase no início deste relatório, procurando-se sempre que possível fazer referência aos documentos da escola para justificar as opções tomadas em diversos momentos do estágio.

Considera-se que o professor não é apenas aquele que leciona as aulas e promove aprendizagens. É também aquele que cuida, que interage, que cria iniciativas, que acresce novo conhecimento e que promove melhorias nas instituições escolares.

A participação na escola, englobada no estágio pedagógico toma-se pelo envolvimento no DE e na implementação de uma atividade que incrementa os benefícios e bem-estar da própria escola.

O projeto de DE constitui uma das vertentes de atuação pedagógica previstas pelo Ministério da Educação com maior transversalidade no sistema educativo. Este apresenta como missão, proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa. (Ministério da Educação, 2013).

Do mesmo modo que a própria ESRDL afirma que uma das metas de ação educativa passa por promover o DE, dimensão imprescindível do projeto de uma educação integral,

visando a promoção da saúde e a ocupação ativa dos tempos livres, objetivos retirados do Projeto Educativo de Escola.

Nesse sentido mais que apostar numa oferta educativa diversificada, de modo a que os alunos possam escolher, entre o maior leque possível, a oferta que mais se adequa a si, é importante fomentar e aumentar as questões éticas e de responsabilidade inerentes a cada aluno. É nesse sentido que a ESRDL, no projeto curricular de escola afirma que o DE fomenta o respeito pelas normas de espírito desportivo, promovendo um clima de competição leal, melhoria das relações interpessoais e desenvolvimento das capacidades de trabalho em grupo/equipa.

Inicialmente parecia difícil coadjuvar o núcleo de DE de danças urbanas, uma vez que a experiência e conhecimento desta matéria apresentava-se como uma fragilidade. Por outro lado seria um desafio conseguir promover aprendizagens nos alunos, atendendo ao fraco conhecimento que tinha à partida.

Posto isso, foi então proposto que assegurasse o núcleo de danças urbanas que iria abrir pela primeira vez este ano letivo, coadjuvando e planeando junto de um(a) professor(a) responsável pelo núcleo.

Inicialmente foram vários os pensamentos tidos acerca da eficácia e consequências positivas que se poderia obter nos alunos. Para além da reduzida formação que tinha nessa modalidade também a pressão da sociedade, numa modalidade cada vez mais vista poderia condicionar o trabalho a desenvolver.

Ainda assim, a experiência numa modalidade que é cada vez mais vista na sociedade traria desafios e benefícios, construindo, passo a passo, o conhecimento necessário ao desenvolvimento do núcleo.

Refletindo sobre a escolha do núcleo de DE parece ter sido a melhor opção enquanto futura professora de EF e possível responsável por um núcleo de DE, uma vez que pude aumentar as competências inerentes e necessárias à dança, concretamente nas danças urbanas.

As experiências vividas e as aprendizagens adquiridas foram bastante interessantes, desafiantes e com alguma complexidade. No entanto parece que foi possível adquirir muitas das competências que possibilitam a lecionação desta modalidade com total segurança, e com total autonomia.

De referir que o trabalho administrativo e o planeamento, bem como a tomada de decisões foram aumentando, ao longo do ano letivo. Como prova dessa autonomia e responsabilidade adquiridas, no dia da escola (7 de maio), orientei o núcleo de danças urbanas, para a apresentação das duas coreografias construídas. Nesse dia foi importante

permanecer junto das alunas que constituem o grupo/equipa, orientando-as no momento certo, e dando indicações e FB acerca das posturas e formações que iam sendo adotadas. Penso ter realizado o trabalho tal como devia, recebendo no final também um FB positivo da professora responsável pelo grupo/equipa. Para além disso, foi também importante receber FB de alguns professores da escola, conseguindo desse modo mostrar o empenho e qualidade técnica adquiridos.

De maneira a realizar um balanço das duas atuações, parece ter sido útil a realização de um pequeno diálogo com as alunas, conseguindo mobilizar aspetos que possam ter corrido pior e aspetos que foram aceitáveis. É através do diálogo e dos momentos de partilha que se consegue melhorar, treino após treino e dia após dia. Considera-se que o conhecimento e experiência que se adquire, como professora e como alunas de um grupo/equipa de dança, pode ser melhorado através da partilha de opiniões e vivências.

Para fomentar laços entre diferentes professores de diferentes escolas, foram realizados cinco encontros de danças urbanas, tendo sido apenas um de carácter competitivo.

Durante o ano letivo, foram construídas quatro coreografias, sendo que uma delas foi apenas utilizada para fazer a abertura do encontro organizado pela ESRDL (4º encontro), que será abordado mais à frente.

Considerando que esta modalidade tem um carácter bastante específico e dada a inexperiência, parece aceitável que a primeira coreografia tenha sido realizada pela professora responsável pelo núcleo. Daí em diante, lançou-se o desafio de começar a construir, passo a passo, segundo a segundo, uma coreografia, ainda que de baixa dificuldade, uma vez que os aspetos técnicos, táticos, psicológicos e físicos não estavam ainda totalmente desenvolvidos nas alunas. Importa reforçar que o grupo/equipa de danças urbanas foi criado pela primeira vez na escola, no presente ano letivo.

Tendo tido a oportunidade de construir duas coreografias, parece-me que o trabalho e esforço desenvolvidos mostraram uma excelente evolução técnica adquirida ao longo do ano.

O terceiro encontro foi de carácter competitivo, e o grupo/equipa da ESRDL participou como classe de competição. A dificuldade dos passos, a coreografia e a expressividade seriam características que deveriam ser desenvolvidas, de maneira a elevar a qualidade global da coreografia. Foram construídas duas coreografias novas, cumprindo portanto os pré-requisitos anteriormente referidos. Assim, a segunda coreografia teve um nível mais complexo em relação aos passos escolhidos, comparativamente à primeira coreografia, bem como em relação à terceira.

Como consequência do bom trabalho realizado nesse encontro e dada elevada qualidade técnica, o núcleo da ESRDL obteve o 2º lugar, ainda que não tenha conseguido atingir os campeonatos regionais. Ainda assim, foi uma vitória e uma recompensa ter atingido o segundo lugar.

Com muito esforço, *stress* e com a ajuda de uma das alunas do grupo, que tem um ótimo reportório motor ao nível da dança, foi possível fazer um bom trabalho, e até de obter uma excelente classificação na competição. O treino da capacidade psicológica esteve incorporado no planeamento dos treinos, evitando portanto que existissem muitas oscilações emocionais que pudessem trazer consequências durante as atuações. Nesse sentido foi bastante importante conversar com o grupo/equipa, acerca da classificação obtida, mas acima de tudo referir que foi uma excelente entrada do grupo como classe de competição, e melhor ainda foi conseguir obter o 2º lugar tendo em conta que é o primeiro ano de existência do núcleo.

Relativamente ao quarto encontro dos núcleos de DE de danças urbanas, o mesmo foi realizado na ESRDL, e portanto envolveu a aplicação e domínio de outras competências: tomar algumas decisões e ter uma posição mais diretiva na organização e planeamento da atividade.

Ainda que tenhamos tido a ajuda de uma aluna do curso Gestão Desportiva da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, foi necessário pensar como seria a organização geral do evento. Essa aluna limitou-se a ajudar na organização e decoração geral dos espaços desportivos.

A conceção do evento ficou à responsabilidade das professoras que orientaram o núcleo de DE, que decidiram que este encontro teria uma organização diferente dos habituais.

Optou-se pela realização de diferentes *workshops* com vista à experiência e conhecimento de várias danças. Foi necessário enviar a ficha de inscrição para os professores responsáveis dos outros núcleos de DE com o intuito de saber quantos alunos iriam trazer; formar as equipas; comunicar com determinados professores e clubes que pudessem estar em representação das modalidades de dança ou das próprias entidades desportivas da qual faziam parte; pensar como seriam realizadas as transições entre cada *workshop*; disponibilizar e arranjar cada espaço, preparando os recursos necessários para a leção de cada *workshop*.

Foi necessário planear como seria realizada a apresentação do evento, sobretudo ao nível das instruções iniciais e finais. Enquanto professora estagiária, foi totalmente enriquecedor a experiência tida na organização deste evento, tendo sido necessário refletir

acerca de cada passo dado para futuramente poder melhorar aqueles que por qualquer razão não foram dados.

Em relação às roupas e adereços, na primeira coreografia foram decisões que ficaram a meu cargo, e na segunda a cargo da professora responsável pelo núcleo.

Relativamente aos documentos e tarefas necessárias para cada encontro, como a ativação do seguro escolar, as inscrições do grupo/equipa nos encontros, a junção das músicas, a gravação dos CD's ou dispositivos amovíveis, é possível afirmar que foram atividades sobre as quais, ao longo do ano letivo, fui ganhando autonomia.

As tarefas de planeamento tiveram evidência apenas no segundo período letivo, uma vez que durante o primeiro período houve a necessidade de conhecer um pouco o modo de funcionamento de um núcleo de DE, bem como, perceber as rotinas que a professora responsável adotava. Após o primeiro impacto com essa realidade foi possível desenvolver um trabalho de pesquisa, com vista à construção do planeamento. Importa, a passo da lecionação de EF numa turma, conhecer os moldes do planeamento e quais as ferramentas que se encontram ao dispor da realização do mesmo.

É portanto possível afirmar que para além da coadjuvação na lecionação dos treinos, foi também realizado o trabalho de planeamento para os mesmos.

Foi importante, ao longo do trabalho desenvolvido, observar vários vídeos, vários passos, vários ritmos, várias coreografias, várias roupas e adereços, várias expressões e rigor na execução dos passos, para conseguir ter um modelo e orientação.

Qualquer início de coreografia abrangia em primeiro lugar a escolha das músicas e do tema ou história. Só depois se poderia procurar e investigar passos que pudessem ser realizados atendendo ao ritmo estabelecido.

Não colocando em dúvida se foi uma escolha acertada do núcleo de DE, procurei aprender o máximo sobre esta modalidade, construindo uma base teórica que fosse suportando o trabalho realizado neste núcleo, e que daqui em diante possa ser utilizada.

Foi realizado o projeto de acompanhamento de um núcleo de DE, que orientou todo o trabalho realizado durante o ano, o qual se considera ter sido um bom orientador das atividades desenvolvidas.

Este projeto procurou ser uma experiência enriquecedora do acompanhamento dos treinos do núcleo, tendo definido algumas estratégias para todo o ano letivo.

Esta experiência trouxe um caminho diferente que o caminho esperado, na qual foi visível um investimento pessoal na modalidade, e que possibilitou a aquisição de determinadas competências que, no futuro, permitirão assumir com total autonomia, um núcleo de DE.

A autonomia que foi sendo adquirida através da construção das coreografias foi ganhando relevância e valor, ainda que tenha sido dolorosa. Fazendo uma retrospectiva é possível afirmar que existiram treinos na qual a desmotivação e medo em tomar determinadas decisões se apoderaram. Isto porque eram pensados, planeados e treinados alguns passos, que depois aquando da realização nos treinos pareciam demasiado complexos ou nem sequer ficavam bem na coreografia. Nesses momentos era necessário proceder a uma rápida modificação, não criando desmotivação nas alunas por não conseguirem realizar determinados passos.

No entanto parece que foi possível contornar essas dificuldades e barreiras encontradas, através da rápida adequação dos passos, e no final o trabalho desenvolvido foi bastante produtivo.

O conhecimento adquirido nesta etapa de formação foi bastante positivo, pelo *transfer* que foi possível fazer para as aulas de EF, uma vez que, adquiri competências ao nível da segurança, ritmo e estratégias de ensino.

Em relação a possíveis atividades dinamizadas na escola, na primeira etapa de formação foi considerada a hipótese de realizar, em parceria com a Escola Básica Eugénio dos Santos, o Projeto dos 8 aos 80, na qual era necessário ajudar a dinamizar esse dia.

Relativamente ao Dia dos 8 aos 80, é possível afirmar que a atividade teve a adesão, entusiasmo, diversão, alegria e mobilização de conhecimentos por parte dos alunos do 4º ano de escolaridade das escolas do agrupamento, bem como a mobilização da participação de alguns encarregados de educação e dos Briosos pertencentes à junta de freguesia de Alvalade.

Considera-se positivo a oportunidade de oferta, ao participar numa grande variedade de jogos tradicionais e populares portugueses, como também a capacidade de dotar os alunos de uma capacidade de organização rápida e eficaz. Como aspeto menos positivo do evento, importa referir que o tempo destinado a cada transição e à instrução na estação seguinte foi demasiado curto. Na maioria das vezes tornou o começo das atividades um pouco desorganizado, sendo perdido algum tempo até retomar a organização devida. Isto fez com que não fosse facultada a mesma oportunidade de realização das atividades, a cada grupo, promovendo-se aí a desigualdade de participação.

Uma vez que o projeto seria realizado em parceria com a Escola Básica Eugénio dos Santos, pensou-se em organizar também um dia diferente na ESRDL. Antes de ser tomada qualquer decisão, foi necessário conversar com a direção da ESRDL, para saber qual a possibilidade de realizar um dia lúdico, mobilizando alunos de ambas as escolas.

Os objetivos, participantes e dia foram as únicas decisões e aspetos diferentes na implementação deste dia, comparativamente ao Dia dos 8 aos 80. Após a confirmação positiva da direção para a realização do dia, foi decidido que os principais objetivos seriam criar ou melhorar a relação entre os alunos do 9º ano de escolaridade de ambas as escolas, no sentido de poder aumentar a integração dos alunos da escola vizinha, bem como a divulgação de atividades físicas menos habituais.

Foi planeado para o dia, a realização de várias atividades em forma de circuito. Não sabendo as condições climatéricas que estariam no dia da realização da atividade, foi importante criar dois planos, A e B, realizando atividades ao ar livre, ou caso as condições não permitissem, as atividades seriam realizadas nos espaços desportivos cobertos.

Fizeram também parte das decisões a tomar, a construção das equipas mobilizando alunos das duas escolas; as atividades; a construção das regras de cada atividade; a definição do sinal de transição entre estações; a definição dos percursos de cada equipa; a decisão acerca do tempo em cada atividade; bem como a identificação das atividades que seriam realizadas em cada espaço desportivo. Como certificado de participação foram impressos diplomas para cada participante.

Cada estação teve sempre, ao mesmo tempo duas equipas, para que fosse promovido o jogo de competição. No fim de cada estação eram atribuídos determinados pontos a cada equipa, consoante a situação observada e de acordo com a tarefa. Para calcular qual a equipa vencedora procedeu-se ao somatório de todos os pontos obtidos em cada estação, pela qual venceu a equipa que obteve mais pontos.

O dia acarretou vários objetivos, incorporando-se neles alguns sociais, outros físicos e outros psicológicos. Para além dos objetivos referidos anteriormente, também foram objetivos deste dia, otimizar o clima educativo e as relações entre os intervenientes do ato pedagógico, promover a interação entre alunos do mesmo escalão etário, de realidades escolares distintas, potenciar as relações com a comunidade próxima, promover um primeiro contacto dos alunos do 9º ano da Escola Básica Eugénio dos Santos com uma escola que poderão frequentar no futuro, contribuindo desta forma para uma integração efetiva, organizar experiências diversificadas de atividade física e desportiva, fomentar o gosto/atitudes positivas face à prática de atividade física regular e, consequentemente promover hábitos de vida saudáveis.

Foi necessário estar em constante contacto com os professores estagiários da escola vizinha, colocando-os a par de todas as decisões que iam sendo tomadas. Neste sentido, foi enviada a constituição de cada equipa bem como as autorizações para os encarregados de educação de cada aluno.

Como resultado da organização conjunta das duas atividades, Dia dos 8 aos 80 e Dia D'Aventura no Rainha, realçamos aspetos positivos e aspetos negativos nomeadamente, um escasso trabalho conjunto por parte dos professores da Escola Eugénio dos Santos, que na nossa escola ficou aquém do que deveria ser.

Resultam também alguns aspetos positivos nomeadamente a organização na dinamização geral da atividade em consonância com os objetivos traçados; a alegria e boa disposição manifestada durante a atividade e a disponibilidade manifestada pelos professores do GEF.

Apresenta-se como consequência positiva da implementação deste dia, o tempo que os alunos estiveram em atividade física, que, como verificado anteriormente, no contexto atual do país, é bastante reduzido. Assim, foi possível promover a prática de atividade física, conseguindo diversificar as atividades propostas.

Para além disso foi possível promover competências do foro psicológico, social e emocional, como por exemplo a autoeficácia, a autoestima, a capacidade de resolução de problemas, o trabalho conjunto com outras pessoas com quem não é hábito trabalhar e a capacidade de cooperação e interajuda.

6. INTERAÇÃO ESCOLA-MEIO

Esta área visa o desenvolvimento de competências que permitem ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade. É fundamental ainda que o estagiário desenvolva competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento do grupo-turma.

Guia de Estágio Pedagógico (2013, p. 14)

As principais inferências do estudo de Boavista e Sousa (2013) reforçam a ideia de que, apesar de haver professores que não se encontram aptos para o exercício dessa função, os diretores de turma (DT) são vistos como pessoas importantes na escola.

Para além de serem considerados pessoas importantes na escola, pensa-se que devem possuir determinadas características, sobretudo do foro psicológico, nomeadamente a “disponibilidade, a capacidade de diálogo e de liderança, a experiência,

o fácil relacionamento, a tolerância e a dedicação por parte destes docentes” (Boavista & Sousa, 2013).

De acordo com o definido no Projeto Curricular de Escola, traçam-se como funções do DT a capacidade de fomentar a comunicação e cooperação entre os alunos; analisar os comportamentos suscetíveis de procedimento disciplinar, caso ocorram; informar os alunos dos aspetos normativos legais que lhes dizem respeito; e tratar dos assuntos relativos a justificação de faltas.

Algumas investigações referem que o DT “constitui um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa. Acumula ainda numerosas funções burocráticas (...)” (Boavista & Sousa, 2013, p. 80).

Como já foi referido, o DT desempenha inúmeras funções, pelo que no enquadramento pedagógico vivido, parece ser importante a experiência de coadjuvação do DT, dos alunos a quem lecionam a disciplina de EF.

Nesse sentido torna-se importante que o professor estagiário acompanhe o trabalho desempenhado pela DT, ao nível da preparação, condução e secretariado de reuniões de conselho de turma e ao nível da implementação das reuniões com os encarregados de educação, tentando evitar que o trabalho seja meramente administrativo.

Enquanto professora estagiária coadjuvante do trabalho desempenhado pela DT ao longo do ano, para além da sustentada relação que foi sendo estabelecida, outras capacidades e competências foram sendo progressivamente desenvolvidas, como a autonomia e responsabilidade, com vista a uma boa formação pedagógica.

Durante o ano letivo foi elaborado um projeto de acompanhamento da direção de turma, que permitiu promover a reflexão sobre as competências de formação que eram importantes atingir, tendo definido um conjunto de objetivos a alcançar.

É possível afirmar que a DT deverá assumir uma relação com três intervenientes, sendo eles os alunos, os encarregados de educação e a comunidade escolar (com maior relevância nos professores que fazem parte do conselho de turma). Segundo Clemente e Mendes (2013, p. 71) “O diretor de turma assume-se como elo de ligação com os restantes docentes da turma, bem como, com os alunos e seus familiares, caracterizando-se pela sua função de mediação.”

Como forma dessa mediação foram presenciadas reuniões intercalares, conselhos de turma de avaliações sumativas e reuniões com encarregados de educação.

Relativamente aos conselhos de turma, foram realizados no término de cada período, acrescendo um no início do 1º período e um a meio do 1º período (reunião intercalar).

O 1º conselho de turma realizado teve como principal objetivo o conhecimento dos professores que iriam lecionar a turma e a partilha de informações acerca de alguns alunos que pudessem ter algumas necessidades específicas.

No 2º conselho de turma, realizado a meio do 1º período, estiveram presentes o delegado de turma e o subdelegado, que apresentaram uma solução para a resolução de um problema identificado, uma vez que a turma era bastante conversadora. Parece, de um ponto vista global, que esse momento possa ser constituído como um privilégio para que professores e alunos (neste caso os representantes dos mesmos) pudessem debater determinados aspetos, fomentando a procura de soluções conjuntas.

No que diz respeito à preparação destas reuniões, a disponibilidade manifestada para auxiliar a DT na elaboração dos documentos de apoio necessários bem como outros assuntos, foi uma capacidade demonstrada.

No caso do 2º conselho de turma, em que era necessário apresentar algumas comparações de classificações com as restantes turmas, disponibilizei-me para ajudar a construir o documento de apoio para a divulgação desses resultados. Porém, o meu auxílio para esta tarefa não foi requisitado, uma vez que a DT optou por elaborá-lo em sua casa, tendo apenas recebido o produto final para ler e verificar possíveis erros.

Em relação há minha participação nas reuniões, esta foi sendo cada vez maior e pautada por uma postura mais interventiva, destacando logo na 1ª reunião com encarregados de educação, em que dialoguei com alguns acerca de determinados problemas que vinham surgindo nas aulas de EF. Na 2ª reunião com os encarregados de educação a interação que estabeleci foi bastante maior, uma vez que foi necessário relatar a realização do trabalho de investigação por parte do NE de EF, visto que iria necessitar que os encarregados de educação respondessem ao questionário formulado, fazendo parte da amostra do estudo. Foi necessário fazer também uma contextualização do trabalho a desenvolver, para que se sentissem parte integrante do processo.

No 3º conselho de turma, acerca das avaliações sumativas do 2º período, foi possível sentir um papel bastante ativo, na medida em que a responsabilidade da leitura da apreciação global de cada aluno, disciplina a disciplina ficou a meu cargo. Desta vez considero também que foi possível ter um acompanhamento mais ativo, uma vez que consegui ler todos os documentos atempadamente, enviadas pelas coordenadores dos diretores de turma.

De reforçar que a autonomia tida nos conselhos de turma foi claramente aumentando, conseguindo assumir um papel preponderante para a DT, na medida em que fui ajudando tanto no planeamento como na condução dessas reuniões.

Em relação aos encarregados de educação, foram realizadas, ao longo do ano letivo, duas reuniões formais, tendo sido convocados todos os encarregados de educação. Sabendo que nem todos têm a possibilidade de comparecer no horário indicado, na semana seguinte no horário disponível de atendimento aos encarregados de educação (quinta-feira das 11h45 às 12h30), foi possível receber alguns, com o objetivo de referir os principais assuntos abordados na reunião, bem como abordar determinados aspetos relativos a cada educando.

As reuniões individuais com cada encarregado de educação representam um momento de partilha de ideias acerca dos alunos, mas também são excelentes momentos de aprendizagem sobre a forma de atuar perante reações inesperadas de certos encarregados de educação.

Assim, o papel da DT além de se evidenciar como um papel fundamental na ligação escola-família, é crucial na coordenação do trabalho dos professores do conselho de turma, (Boavista & Sousa, 2013).

Ao longo do ano, o meu contributo prendeu-se principalmente com a impressão do registo das faltas dos alunos por disciplina, verificando quando atingiam o limite das mesmas a cada disciplina, devendo nesse caso avisar o encarregado de educação que o educando seria sujeito à realização de um plano individual de trabalho. Para além de verificar as faltas dos alunos, procedia também à justificação das mesmas, caso existissem essas justificações e tais fossem válidas.

A experiência vivida faz-me afirmar que existe um razoável aproveitamento das potencialidades do trabalho colaborativo dos restantes professores da turma, pois durante os momentos específicos para o desenvolvimento desse trabalho – reuniões do conselho de turma – estes passavam pela enumeração dos problemas da mesma, tentando de forma conjunta refletir, no sentido de definir estratégias para combater esses mesmos problemas.

Penso que é até um aspeto bastante positivo, ainda que muitos dos professores possam estar demasiado focados nas suas próprias disciplinas e na quantidade de alunos que têm a seu cargo, o que não permite que se foquem e dediquem aos vários problemas identificados nas suas turmas. Ainda assim, considero relevante e razoável o trabalho desenvolvido entre a DT e os restantes professores da mesma.

Por último, procurando relacionar o impacto que o acompanhamento da DT teve na lecionação da turma que acompanha, considero que este se evidenciou principalmente em relação à formação de grupos, pelo conhecimento dos resultados do estudo sociométrico, e pelos diálogos e reflexões sobre determinados alunos.

Para além do acompanhamento da direção de turma, fez parte desta área de intervenção, a realização de um estudo de turma.

Para a realização do estudo de turma foram aplicados dois instrumentos, nomeadamente a ficha biográfica e o teste sociométrico.

Relativamente à ficha biográfica utilizada para recolher os dados biográficos dos alunos, esta foi criada pelo NE, e aplicada na primeira aula do ano letivo. Através da análise das fichas foi possível recolher informações correspondentes a vários níveis, tais como: dados pessoais; vida escolar; tempos livres; hábitos alimentares e saúde.

O segundo instrumento utilizado foi o teste sociométrico. Para compreender qual a pertinência do estudo do perfil sociométrico da turma e qual a função dos instrumentos utilizados foi necessário, primeiramente, conhecer alguns conceitos essenciais.

Através da sociometria, foi possível fazer análise das relações entre a turma, conseguindo-se identificar quais os alunos preferidos e quais os alunos mais rejeitados.

No entanto, todos os resultados que foram obtidos poderão não retratar exatamente a realidade da turma, uma vez que estes poderão não ter sido sinceros ao responder às questões. Nesse sentido poderão nem ter referido a realidade em que vivem, e por isso “a posição sociométrica e o nosso julgamento acerca da popularidade das crianças podem ser diferentes” (Northway & Weld, 1999, p. 61).

Ainda assim, o teste sociométrico tem algumas limitações: “Aquilo que um teste sociométrico pode fazer tem os seus limites” (Northway & Weld, 1999, p. 11), uma vez que é através dele que se retiram informações acerca da população-alvo e das relações entre essas pessoas. Os resultados que se obtêm no grupo em que se realizou o teste não nos diz nada ao certo sobre essa população quando integrada noutros grupos e/ou contextos.

De referir ainda que, segundo os autores enunciados (p. 62),

Pelo facto dos nossos julgamentos serem diferentes dos resultados dos testes não temos que pensar que uma das coisas tem que estar errada. Nós baseamos o nosso julgamento na maneira como nós, os professores, vemos as crianças; as crianças fazem as suas escolhas baseadas na maneira como elas, as crianças, se veem umas às outras.

O estudo de turma foi então um documento que depois de terem sido analisadas algumas relações e respostas dadas a cada instrumento aplicado, permitiu ter alguma linha orientadora acerca de algumas estratégias ou formação de grupos, sobretudo para orientar o trabalho do professor nas relações entre alunos.

Uma vez que a disciplina de EF se constitui como um meio ótimo para a promoção do trabalho em grupo, torna-se essencial conhecer algumas estratégias a aplicar ao longo das aulas, com vista ao sucesso dos alunos.

Através do estudo de turma realizado foi mais fácil arranjar estratégias de intervenção uma vez que tinham sido analisadas as preferências e rejeições obtidas no teste sociométrico.

Algumas das estratégias enumeradas especificamente para as aulas de EF foram: elogiar o desempenho e as conquistas efetuadas pelos alunos mais isolados, perante a turma; utilizar grupos heterogéneos, sempre que possível, promovendo a ajuda entre os alunos com uma maior nível de desempenho e os que apresentam um menor nível; utilizar os alunos mais isolados da turma como agentes de ensino, promovendo que estes sejam os capitães de equipa; ao construir os grupos de trabalho, colocar os alunos mais rejeitados com os alunos que referiram escolher para a dimensão desportiva, criando assim uma maior motivação nesses alunos, e sobretudo um clima positivo e potenciador de empenho e desafio na aula.

Próximo do final do ano letivo foi realizada a renovação da matrícula de cada aluno, tarefa que foi dedicada ao DT. Uma vez que existe o processo de coadjuvação para com o DT, foi possível ajudar na recolha dos documentos necessários ao procedimento de renovação da matrícula.

É importante que o tempo dedicado a estas tarefas não coincidisse com a lecionação de alguma aula, uma vez que o tempo letivo atribuído às aulas deverá ser cumprido, com vista o aumento das aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido considera-se aceitável que se possa realizar o mesmo num tempo decidido pela direção da escola, de maneira a que não seja ocupado nenhum tempo letivo de aulas.

Reconhece-se portanto o trabalho do DT como um trabalho de gestão, que incide em diversos públicos-alvo, e com características bastante diferentes. Por um lado os alunos, por outro os seus encarregados de educação e por outro ainda os restantes professores que fazem parte do conselho de turma. Segundo Boavista e Sousa (2013, p. 80) “reconhece-se este gestor pedagógico como acumulando uma tripla função, ou seja, a relação estabelecida com os alunos e com os encarregados de educação, além da relação estabelecida com os demais professores da turma”.

Com o objetivo de realizar uma atividade de animação socioeducativa que envolvesse a participação ativa e conjunta da comunidade próxima e da comunidade

escolar, foi debatido no seio do NE qual o melhor tipo de atividade a realizar de forma a cumprir estes requisitos.

Inicialmente, foi considerada a hipótese de organizar uma atividade no Complexo Desportivo do Jamor (CDJ) que proporcionasse a experiência em atividades de ar livre e com um cariz desafiante. Posteriormente surgiu também a possibilidade de uma ida a Montargil interagindo com as restantes turmas da escola. Uma vez que esta seria uma atividade dinamizada a nível de escola, em que seria contratada uma empresa de organização de eventos, os professores estagiários não teriam ação nenhuma ao nível do planeamento da mesma. Assim foi necessário ponderar qual das visitas de estudo iria ser realizada, ou se ambas se poderiam concretizar.

Após uma conversa com os professores orientadores ficou decidido concretizar as duas atividades, que apenas foram realizadas no início do 3º período.

A primeira visita de estudo a ser realizada teve lugar em Montargil, e acarretou algumas turmas da escola, na qual puderam ser concretizadas diversas atividades, como *paddle*, canoagem, *paintball* e BTT. As decisões de planeamento das atividades ficaram ao encargo da empresa contratada.

Foi possível, com esta visita de estudo fortalecer algumas relações com os alunos da turma que lecionava, bem como, com os restantes professores participantes. Além disso foi possível desenvolver as relações com as restantes turmas, sobretudo com as turmas que os colegas estagiários lecionavam, bem como, com a dos professores OE e OF, que também foram à visita de estudo nesse dia.

A visita de estudo ao CDJ foi realizada duas semanas após à visita a Montargil, e contou com a presença de apenas três turmas: duas dos professores estagiários e uma do professor OE. Além disso estiveram presentes duas alunas de outras turmas, juntamente com mais três professoras.

Esta visita de estudo teve como principais objetivos a realização de atividades de ar livre bastante desafiantes e que conseguissem fomentar o espírito aventureiro através da experiência de determinadas atividades. Tal como na visita de estudo a Montargil, também nesta os alunos foram confrontados com diversas atividades, que, para muitos, foi a primeira vez que as realizaram.

Foi possível realizar percursos de obstáculos entre as árvores a, aproximadamente, 12 metros de altura, conseguindo desenvolver determinadas capacidades nos alunos. O facto de os alunos se confrontarem com determinados obstáculos, permite que os mesmos consigam, noutros momentos, superar e ultrapassar barreiras que possam encontrar (competências emocionais e psicológicas).

Como não poderia deixar de ser, estas atividades revelaram-se bastante úteis no que respeita o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das relações entre os alunos de cada uma das turmas (competências sociais), conseguindo por consequência incentivar e motivar os colegas mais próximos a conseguirem ultrapassar determinada barreira.

É compreensível que o carácter de cada atividade tenha favorecido a relação de cooperação e interajuda entre os alunos de turmas diferentes. Para além disso, o facto de os professores terem tido a oportunidade de realizar as atividades juntamente com os alunos, pode constituir-se um aspeto favorável ao desenvolvimento de uma melhor relação entre professor-aluno.

Considero que o desenvolvimento integral de cada aluno foi o resultado mais positivo desta visita de estudo, para além da realização de atividades que alguns alunos pudessem não ter experienciado anteriormente.

Dada a ampla dimensão em que foi realizada a visita de estudo a Montargil, ao nível da escola, considero que o dia possa ter sido desprovido de algum valor relacional no que toca ao fortalecimento de relações, nomeadamente entre professor-aluno. No entanto o carácter e interesse de cada atividade podem ser encarados como aspetos mais positivos.

Relativamente à visita de estudo ao CDJ, considera-se que as relações criadas tenham sido ligeiramente mais fortes, comparativamente com a visita de estudo a Montargil, podendo ser justificado através do contexto em que foi realizada cada uma das atividades (local, carácter das atividades, população-alvo).

7. APRENDIZAGEM PARA A VIDA

As experiências e aprendizagens que vivemos podem, ou não, permitir a aquisição de saberes. Saberes teóricos, saberes práticos e saberes em ação.

O estágio pedagógico é uma fase importante para a formação de qualquer professor estagiário. Segundo Brás e Monteiro (1998) é através dele que o futuro professor consegue deparar-se e preparar-se para aquilo que o espera na sua vida futura.

Nesse sentido, o estágio pedagógico desenvolveu-se como uma busca incessante de experiências úteis para o futuro.

Ao longo do processo de estágio foi possível perceber que as diferentes áreas de intervenção do estágio se tornaram indissociáveis e bem representativas daquilo que deve constituir o capital humano e profissional de um professor de EF. Foi, ainda, possível perceber que determinadas rotinas e determinadas capacidades quando integradas, passam a fazer parte do modo de agir, independentemente do contexto de intervenção. Outro grande desafio foi o de aprender a gerir diferentes variáveis, já que o isolamento de variáveis, que dependem umas das outras, não será explicativo de qualquer decisão que se possa tomar.

É por isso que ao construirmos relações, momentos, competências, capacidades, valores e regras, devemos antes refletir e ponderar cada decisão, afirmando que tais características fazem parte de nós.

O conhecimento que o professor adquire na sua formação inicial é sem dúvida potenciador do conhecimento seguinte, porque é a partir daí que se criam novas dinâmicas e novas competências. Segundo Onofre (2003) “A formação deve encontrar processos que permitem procurar individualizar e personalizar a apropriação das experiências de aprendizagem.” (p. 58).

O trabalho realizado com a DT permitiu a melhoria da lecionação das aulas, uma vez que através da reflexão conjunta, obtive ajuda na criação de algumas estratégias, que quando aplicadas tiveram o seu impacto nas aprendizagens dos alunos.

Para além do trabalho conjunto com outros intervenientes no processo de formação, também outras experiências contribuíram para a qualidade que se foi evidenciando em mim.

Através do trabalho de investigação foi possível identificar problemas nunca antes identificados no contexto escolar em questão. Depois de algum aprofundamento na temática escolhida, e após a obtenção dos resultados, concluiu-se que os conhecimentos abordados nas aulas de EF careciam de algum rigor ao nível do conteúdo transmitido aos

alunos, visto que apenas um aluno conhecia as recomendações mundiais para a prática de atividade física, atendendo à amostra utilizada (83 alunos).

É nesse sentido que os professores de EF devem assumir total liderança, contribuindo assim para o aumento dos conhecimentos dos seus alunos, para além da formação desportiva que deve também ser assegurada.

Ainda que o GEF seja pouco unido e que a partilha de experiências não seja um hábito adotado, é urgente treinar a capacidade de dialogar com o outro e de tomar decisões em grupo.

As competências adquiridas através da coadjuvação dos treinos do DE de danças urbanas foram transversais ao restante trabalho desenvolvido, e tiveram implicações diretas noutras áreas de intervenção, como na lecionação da EF.

O planeamento e a condução dos treinos foram, paralelamente à área da lecionação da EF, desenvolvendo capacidades e competências que me permitiram aumentar a qualidade do ensino. A autonomia e a capacidade de iniciativa foram crescendo e ganhando relevância ao longo do ano, e hoje, reconheço-as de forma mais apropriada em mim.

Aprendi que toda e qualquer decisão a tomar, deverá, antecipadamente, ser refletida e ponderada, de maneira a atuarmos no momento certo e de forma correta. É por isso que as decisões pré-interativas se revelaram bastante pertinentes, tendo-me levado a prevenir ou antecipar determinadas ocorrências.

As observações retiradas da SPTI fizeram de mim uma professora com maior capacidade de transmitir FB interrogativo e com maior capacidade de circulação e de observação. A utilização de palavras-chave e expressões durante a instrução inicial que rapidamente fossem associadas a determinadas ações ou tarefas, constituiu-se uma das sugestões que também permitiram elevar a qualidade da minha intervenção com os alunos da turma.

Relacionando o presente e o futuro, parece bastante importante encontrar um motivo à qual me agarro diariamente e que me segura na construção da profissão que escolhi. Tal como Brás e Monteiro (1998, p. 3) referem,

É bom que o futuro profissional saiba o que vai encontrar e se prepare para o confronto. Ou então que desista em devido tempo. Não se prepara ninguém que vai para a guerra num contexto completamente diferente daquele onde se vai exercer o combate, a menos que a intenção seja suicida.

Considero possível e credível aumentar e melhorar a qualidade da educação dos nossos alunos, se a qualidade da formação dos professores for continuamente alimentada.

De acordo com algumas tendências socioeconómicas vividas atualmente, considera-se de interesse global aumentar a qualidade da formação transmitida aos outros. E tal como a mim me transmitiram conhecimentos providos de uma elevada importância, também eu me proponho a transmitir aos outros.

Por isso, o empenho e dedicação no exercício da função docente estiveram presentes nas atividades da ESRDL. Tentei garantir que os alunos pudessem ter direito a uma EF de qualidade, colmatando determinadas falhas ocorridas no passado.

Ainda que as dificuldades em observar, avaliar, registar, dar instruções objetivas e rápidas e disciplinar os alunos pudessem ter sido verificadas ao longo do ano letivo, o resultado obtido foi bastante positivo. As dificuldades referidas e que iam sendo pesadas na balança, com o tempo foram-se dissipando, obtendo no fim um saldo positivo.

Depois de bastante trabalho e dedicação, foi visível a promoção de aprendizagens positivas aos alunos e com um clima relacional saudável.

Tal como Carreiro da Costa (1996) refere, a frequência de um curso de formação inicial não garante que sejam adquiridas as competências necessárias ao desempenho da função docente. Essa formação será apenas o início de uma aprendizagem eterna.

Através da formação inicial, cada professor, geralmente inexperiente, possui as capacidades e conhecimentos teóricos necessários para poder colocá-los em prática. A aplicação desses conhecimentos, juntamente com a supervisão de um professor experiente, foi bem-sucedida, e foi ganhando qualidade ao longo do ano letivo. As aprendizagens obtidas pelos alunos foram, de certa forma, bastante visíveis através da evolução observada.

As rotinas aprendidas e partilhadas entre os diferentes intervenientes no contexto escolar permitem-me afirmar que, de facto, a experiência se constituiu como única na vida.

A atual conceção de escola e gestão curricular exigem do quotidiano do professor muito mais que as capacidades básicas necessárias à transmissão do conhecimento explícito nos programas nacionais.

A diversidade encontrada hoje nas escolas requer do professor um papel ativo na interpretação das orientações gerais dos currículos, e na sua gestão em situação de contexto real. Exige-se, e ao mesmo tempo confia-se ao professor, a tarefa de estabelecer e construir o currículo, em conjunto com os restantes intervenientes no meio escolar, respeitando os princípios nacionais mas também as necessidades específicas de cada aluno no seu contexto.

Esta recente noção da atividade docente acentua o papel ativo dos professores como inovadores e responsáveis pela qualidade da sua ação (Alarcão, 2001), trazendo também a necessidade de desenvolver nos professores capacidades de análise, resolução de situações-problema, investigação e reflexão.

Realizando um balanço global e final do estágio pedagógico considero urgente que as orientações relativas à educação ganhem um novo rumo. Enquanto professores com qualidade, devemos assumir um papel fundamental na luta por uma sociedade melhor, e devemos garantir que a cultura desportiva seja transmitida às próximas gerações.

E a luta não pode dar por terminada, sem que os saberes sejam adquiridos, sem que as aprendizagens tenham impacto nos alunos, e sem que estes atinjam o sucesso. É nessa busca que o caminho deve ser traçado, alcançando alunos desportivamente formados.

Qualquer fim pode traduzir-se numa situação dolorosa de ultrapassar, seja devido às experiências positivas que não poderão ser repetidas, seja devido à tristeza e amargura que se apodera de nós traduzindo-se num estado de melancolia.

Por um lado, este conjunto de experiências ficará marcado pela distância temporal a que me encontro de voltar a viver momentos tão enriquecedores num contexto semelhante, e por outro pela saudade e recordação dos bons instantes vividos.

As aprendizagens foram de facto enriquecedoras, e permitiram uma abordagem à realidade escolar na íntegra. Neste momento importa encarar este fim como um início. E será, sem dúvida, um fim marcado pelo início de um novo ciclo de vida, ao nível pessoal e profissional.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *In Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física – Cultura Física*. (3rd Ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., Sousa, O. (2013). O diretor de turma: o perfil e as competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Brás, J. & Monteiro, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*. XV(86).
- Carreiro da Costa, F. (1991). A Investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*. 4 (1), 9-27.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. In Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J. et Pestana, C., *Formação de professores de educação física: concepções, investigação, prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Clemente, F., Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do Diretor de Turma e problemáticas associadas. *Revista Científica ESEC*, 7, 71-85.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de aprender – Breve análise de práticas correntes de avaliação In P. Abrantes & F. Araújo. (Coord). *Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*. 35-42. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. (3ª Ed). Porto: ASA Editores, S.A.

- Fyhri, A. & Hjorthol, R. (2009). Children's independent mobility to school, friends and leisure activities. *Journal of Transport Geography*, 17, 377-384.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de educação física 10.º, 11.º e 12.º anos: cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Machado, F., Nóvoas, D., Fernandes, S. & Pereira, T. (2011). *Estudantes à entrada do secundário*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Marques, A. (2004). *Questionário Internacional sobre o Estilo de Vida*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Marques, A. (2010). *Questionário sobre os Conhecimentos da Aptidão Física*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ministério da Educação, D.G.I.D.C. (2013). *Programa do Desporto Escolar para 2013-2017*. Desporto Escolar.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: first online edition*. United States of America: Spectrum of Institute for Teaching and Learning.
- Nasrudin, N. & Nor, A. R. M. (2013). Travelling to School: transportation selection by parents and awareness towards sustainable transportation. *Procedia Environmental Sciences*, 17, 392–400.
- Neto, C. (2003). Jogo e desenvolvimento da criança. In C. Neto (Ed.). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. 5-9. Lisboa: Edições FMH.
- Northway, M., Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. (3rd Ed). Livros Horizonte. Biblioteca do Educador Profissional.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. In Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J. et Pestana, C., *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática*. 75-118. Lisboa: Edições FMH.

- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 26/27, 55-67.
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Diniz, A. (1998). O Feedback Pedagógico - Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. *Intervención en conductas motrices significativas*, 735-747.
- Rocha, G. M. (2011). *A Atividade Física e Desportiva no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular: conceções dos Docentes*. Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Rodrigues, J. (1989). *Análise do feedback pedagógico e da reação do aluno*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Educação Física – Universidade Técnica de Lisboa.
- Roldão, M. (2009). O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? *Actas PROFMAT*, 11(3), 585-596.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. In V. Ferreira (Coord.). *Pedagogia do Desporto Estudos 7*. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sallis, J. (n.d.). *Teen Environment and Neighborhood Adolescent Survey*. San Diego: University of California.
- Samulski, D. (2003). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto (Ed.). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. 226-237. Lisboa: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 51(1), 1-22.
- Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico*. no X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária

(AIDU), Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña. 29/6 a 1/7. Pontevedra, 1159-1170.

World Health Organization. (2010). Recommended Population Levels of Physical Activity for Health: Age Group 5 - 17 years old. In *Global recommendations on physical activity for health* (pp. 17–21). Geneva: WHO Press.

Zabalza, M. (1994). A escola como cenário das operações didáticas. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.

Documentos não publicados

Escola Secundária Rainha Dona Leonor (2008a). Projeto Educativo de Escola 2008-2012. Documento não publicado.

Escola Secundária Rainha Dona Leonor (2008b). Projeto Curricular de Escola 2008-2012. Documento não publicado.

Faculdade de Motricidade Humana (2013). *Guia de Estágio Pedagógico, 2013-2014*. Universidade Técnica de Lisboa. Documento não publicado.

Núcleo de Estágio da Escola Secundária Rainha Dona Leonor (2014). *Projeto dos 8 aos 80 – Dia D'Aventura no Rainha*. Documento não publicado.

Parque Escolar. (2013). Portal Parque Escolar. Retirado em 26/12/2013, de <http://www.parque-escolar.pt/pt/escola/095>.

9. ANEXOS

(Presentes no CD, em formato digital)